

A Utilidade da Aprendizagem Criativa na Aula de Língua Estrangeira

Nicoletta Laura Dobrescu

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Outubro, 2015

A Utilidade da Aprendizagem Criativa na Aula de Língua Estrangeira

Nicoletta Laura Dobrescu

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no
3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Outubro, 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Rogério Miguel Puga e da Profª Doutora Christina Dechamps, Professores Auxiliares Convidados do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*À minha mãe, que me ensinou a acreditar
que para qualquer pensamento deve haver
uma palavra em francês e um desenho.*

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos aos orientadores da Universidade Nova de Lisboa, o Prof. Doutor Rogério Miguel Puga e a Prof^ª Doutora Christina Dechamps, por se terem mostrado sempre disponíveis para me ajudarem a redigir e a enriquecer este relatório.

Agradeço às minhas orientadoras da Prática do Ensino Supervisionada da Escola Secundária de Sebastião da Gama e da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Aranguez de Setúbal, as professoras Ana do Paço e Isabel Piteira, cuja experiência, apoio e generosidade permanecerão uma referência inesquecível para os meus percursos académico e pessoal. Agradeço igualmente à diretora do Agrupamento de Escolas de Sebastião da Gama, dra. Fernanda Oliveira, por me ter concedido a oportunidade de continuar a aprender a ser professora, junto da sua extraordinária equipa de docentes, técnicos e funcionários. Não me posso esquecer dos outros professores que contribuíram para a minha formação e para o desenvolvimento das atividades descritas neste relatório: Ana Freitas, Anabela Raiado, Helena Ferreira, Manuel Galrinho e Martinho Magalhães.

Um agradecimento especial aos professores, artistas, profissionais da cultura, colegas e amigos que caminharam comigo e com os meus alunos na aventura de uma aprendizagem mais criativa de línguas (ainda) estrangeiras: Professora Doutora Maria do Carmo Vieira Silva, Jean-Jacques Pardete, Lucinda Fernandes, Régis Lambert, Alice Butnar, Ana Paula Loja, Vânia Silva, Verónica Karvat, Roger Shaw e David Wilson.

Dirijo ainda a minha mais forte gratidão aos meus amados Florentin, Blandina, Mina e Cassia, que diariamente fizeram respeitadoras concessões face ao meu trabalho de perpétua estudante.

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: ensino da língua estrangeira, criatividade, imaginação, comportamento criativo, aprendizagem criativa, avaliação da aprendizagem criativa, espaços criativos, comunidade educativa, cidadania intercultural, comunidade linguística, novas tecnologias, artes, escrita criativa

KEY-WORDS: foreign language teaching, creativity, imagination, creative behaviour, creative learning, assessing creative learning, creative spaces, school community, intercultural citizenship, linguistic community, new technologies, arts, creative writing

Este relatório surge no âmbito da minha Prática do Ensino Supervisionada e representa uma reflexão sobre a minha iniciação como professora de Inglês e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A reflexão teve como objeto o conceito de ‘aprendizagem criativa’ na teoria do ensino da língua estrangeira e a sua aplicação na prática letiva, nas duas escolas onde desenvolvi o meu estágio, a Escola Secundária de Sebastião da Gama e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Aranguez, ambas em Setúbal. Para além de uma tentativa de sistematização das abordagens teóricas, de modo a tornar a noção de ‘criatividade’ mais aplicável na prática da docência da língua estrangeira, a nossa reflexão procura evidenciar como e em que situações a aprendizagem se revela criativa e demonstra a sua utilidade para a aula de língua estrangeira.

This report is within my Supervised Teacher Training and represents my reflection on my initiation as a practitioner in English and French teaching at the 3rd level of Middle School and in Secondary Education. The object of my reflection is the notion of ‘creative learning’ in the modern foreign language teaching, including its implementation in the teaching of English and French in the two schools where I completed my training: Escola Secundária de Sebastião da Gama and Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Aranguez, both in Setúbal. Together with the attempt to systematise the theoretical approaches, in order to insert better the notion of ‘creativity’ into the modern foreign language teaching, my reflection aims to bring evidence of the way and situations when learning a foreign language becomes creative and creativity proves its benefits for the foreign language class.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Apresentação e fundamentação do tema	2
1.1 Para uma abordagem teórica da aprendizagem criativa	2
1.2 A aprendizagem criativa na aula de língua estrangeira	6
1.2.1 Limitações na relação entre criatividade e aprendizagem	7
1.2.2 Oportunidades para a aprendizagem criativa da língua estrangeira	10
1.3 Do comportamento criativo do aprendente à aprendizagem criativa	12
1.3.1 Caraterísticas do comportamento criativo do aprendente na aula de língua estrangeira	13
1.3.2 Caraterísticas da aprendizagem criativa na aula de língua estrangeira.....	21
1.4 A avaliação da aprendizagem criativa	23
1.5 Reflexão sobre o capítulo teórico	30
2. Enquadramento metodológico	32
3. Enquadramento institucional	34
3.1 Escolas cooperantes	34
3.2 Caraterização das turmas	36
3.3 Orientação de estágio	37
4. Observação de aulas	38
4.1 Observação de aulas de Inglês	39
4.2 Observação de aulas de Francês	41
4.3 Considerações sobre a observação de aulas	43
5. Planificação, lecionação e avaliação das aulas	44
5.1 Inglês.....	44
5.2 Francês	62
Conclusão	75
Obras citadas	78
Anexos.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BD – Banda Desenhada

DDL – *Dicionário de Didáctica das Línguas*

ESSG – Escola Secundária de Sebastião da Gama

LE – Língua Estrangeira

NACCCE - National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PET – Preliminary English Test

QECRL - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui uma reflexão sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada [PES] no Agrupamento de Escolas de Sebastião da Gama de Setúbal, que articulámos com uma investigação sobre a utilidade da aprendizagem criativa na aula de língua estrangeira [LE]. O tema da nossa investigação tem duas vertentes: a primeira é a utilidade teórica do conceito de ‘aprendizagem criativa’ para a didática da LE; a segunda é a utilidade prática da aprendizagem criativa para a aula de LE.

O primeiro capítulo do relatório, que consiste na apresentação e na fundamentação do tema a investigar, aborda, através da bibliografia existente sobre a problemática a estudar, a noção de aprendizagem criativa e a sua relação com o ensino-aprendizagem da LE. Evidenciamos alguns problemas de ordem teórica provenientes da definição da noção de ‘criatividade’ nas didáticas da LE, bem como algumas oportunidades, destacadas pelos investigadores, para o desenvolvimento dessa noção na área da LE.

Para podermos relacionar a teoria sobre a criatividade com a aprendizagem da LE, a nossa investigação teórica contemplou dois níveis: um nível comportamental, onde aplicámos o conceito de criatividade em diversas manifestações do aluno na aula de LE (que influenciaram a nossa escolha de métodos e estratégias de ensino), e um nível metacognitivo, que coloca a mesma noção em relação à evolução da aprendizagem do aluno. No âmbito do capítulo teórico, falamos de determinadas características visíveis em cada um desses níveis, e que definimos e descrevemos em relação ao contexto de sala de aula de LE. A articulação da observação do nível comportamental e do nível metacognitivo da criatividade do aluno possibilitou-nos definir alguns instrumentos de avaliação da aprendizagem criativa, que apresentamos na última parte do capítulo teórico deste nosso relatório.

Após a descrição da metodologia utilizada, passamos ao enquadramento institucional da nossa PES, no capítulo terceiro, ao longo do qual apresentamos as escolas, as turmas e a orientação de que beneficiámos nas escolas cooperantes. Os capítulos 4 e 5 são reservados à descrição, à reflexão e à avaliação do nosso trabalho durante a PES, da observação à leção de aulas de Inglês e de Francês, bem como à interpretação do seu impacto nos nossos alunos e nos nossos conhecimentos e prática pedagógica.

Uma reflexão conclusiva sobre os resultados da construção teórica e da implementação da mesma na atividade letiva completa o percurso da nossa investigação, iniciado com algumas premissas teóricas e terminado com a interpretação dos resultados obtidos ao longo da nossa PES.

1. APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA

1.1 Para uma abordagem teórica da aprendizagem criativa

O agrupamento de escolas onde se desenvolveu a nossa PES homenageia, através do seu nome, Sebastião da Gama – conhecido poeta e professor da antiga Escola Comercial e Industrial de Setúbal. O seu verso e lema do agrupamento, “Pelo sonho é que vamos”, privilegia o poder da imaginação, ao qual o próprio Sebastião da Gama (23), enquanto professor estagiário, reconhecia a possibilidade de conduzir ao melhor conhecimento do aluno sobre o mundo. Citámos este excerto por duas razões. A primeira é o facto de a relação entre criatividade e aprendizagem estar centrada no conceito de imaginação, referido nas teorias sobre o ensino para a criatividade que informaram a nossa PES (NACCCE 29; Robinson 2). A segunda razão é o facto de Sebastião da Gama, através do seu *Diário* de estágio, testemunhar que a criatividade na sala de aula é fomentada pela cumplicidade entre professor e alunos, em torno da construção de conhecimento relevante, o que enaltece o valor de uma prática pedagógica inovadora e auto-reflexiva, para a aprendizagem tanto do aluno, como do futuro professor. Esta postura informa as duas direções do nosso trabalho: a investigação teórica da noção de aprendizagem criativa e a sua aplicação na sala de aula de LE.

Considerámos relevante iniciar a nossa abordagem teórica com o conceito de imaginação, do qual dependem os muitos sentidos atribuídos à ‘criatividade’, e que nos auxilia a distinguir os sentidos dessa mesma palavra. A capacidade mental da imaginação, estudada no contexto das teorias cognitivas de Piaget e de Vygotsky, assume duas formas: a reprodutiva, ao reatualizar as experiências já vividas, e a combinatória, ou criativa, ao associar, combinar e amalgamar diferentes experiências do passado, para dar origem a uma nova situação (Puozzo Capron e Martin 2). A ideia de criatividade no ensino e a sua aplicação nas didáticas das línguas dependem do conceito de imaginação adotado, havendo diferenças significativas entre a (chamada) didática tradicional e as investigações mais recentes. Por exemplo, o *Dicionário de Didática das Línguas [DDL]* define ‘criatividade’ como “a aptidão do aluno para inventar e criar enunciados nos quadros temáticos ou situacionais que ele próprio descobre” (Galisson e Coste 173). Mesmo em algumas abordagens mais recentes, na definição de criatividade na aula de LE são mencionadas com preponderância as técnicas criativas de produção escrita e oral (Cuq *Dictionnaire* 61), o que confirma o facto de, nas didáticas tradicionais da LE, a criatividade ser mais facilmente valorizada enquanto produtividade do aluno, orientada e controlada pelo professor, do que ação imaginativa do

aprendente, exercício de originalidade ou manifestação da sua autonomia na aprendizagem, como está contemplada nas abordagens mais inovadoras (Qualifications and Curriculum Authority 10). Considerámos útil recorrer à distinção terminológica de Puozo Capron e Martin (2014) entre “créatrice” e “créative”. O primeiro termo caracteriza uma atividade da imaginação reprodutiva, enquanto o segundo descreve uma atividade da imaginação combinatória, conducente a uma nova representação. A nossa investigação-ação debruça-se assim sobre a utilidade da aprendizagem criativa na aula de LE, partindo da necessidade de explorar a sua componente criadora (“créatrice”), relativamente à produtividade do aluno, mas também com a consciência que o nosso trabalho não se pode limitar a esse aspeto; daí a necessidade de promover, na nossa PES, o pensamento criativo do aprendente de LE e de atualizar a nossa investigação através da leitura de estudos teóricos, a par da reflexão sobre outras experiências que permitem evidenciar a criatividade na aprendizagem da língua alvo.

O documento de trabalho *All Our Futures*, que representou o ponto de partida do programa nacional do Ministério da Educação do Reino Unido para promover a criatividade no ensino, avança uma definição geral de criatividade como “imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value” (NACCCE 30) e que nos permite entender a criatividade simultaneamente como processo e como produto da atividade quer do professor, quer do aluno em contexto de sala de aula. O processo criativo (“activity”) é conduzido pela imaginação e orientado perante objetivos, enquanto o produto (“outcome”) é caracterizado pela originalidade (individual e não repetitiva em relação aos produtos anteriores), bem como pelo valor (entendido como validade e relevância em relação aos objetivos do processo).

O documento distingue dois aspetos da criatividade no ambiente escolar: o ensino criativo e o ensino para a criatividade. No primeiro caso, o conceito de criatividade caracteriza uma competência do professor, que opta por estratégias que tornam a aprendizagem mais interessante e eficaz. O segundo conceito refere-se a formas e a estratégias de ensino que visam desenvolver o pensamento e o comportamento criativo dos aprendentes (Jeffrey e Craft 77). Enquanto a primeira perspetiva é centrada no professor, a segunda é sistémica, tendo em vista a organização escolar, o currículo, os objetivos da educação, os espaços de aprendizagem, a extensão e o envolvimento da comunidade educativa, com o objetivo de capacitar o aluno e desenvolver o seu pensamento e o seu comportamento criativo (NACCCE 103). Observando a prática pedagógica, os autores chegam à conclusão que entre os dois conceitos não há uma relação dicotómica (Jeffrey e Craft 84), mas de inclusão: “teaching for creativity involves teaching creatively” (NACCCE 103). Para a construção de uma prática

pedagógica criativa, os autores propõem, em vez da distinção referida, focalizar a atenção no professor e no aluno, ou seja, na relação entre o ensino criativo do professor e a aprendizagem criativa do aluno (Jeffrey e Craft 86), o que motivou a nossa investigação-ação.

Da análise dos contributos teóricos de *All Our Futures* e da sua materialização no programa “Creative Partnerships”¹ resulta uma definição da aprendizagem criativa como “middle ground” entre o ensino criativo e o ensino para a criatividade, uma tentativa de interligar a pedagogia e a aprendizagem, reconhecendo o valor da experiência do aluno (Sefton-Green 30) ou, como afirma Wiggins (320), “Creative Learning is not simply about Arts-based learning or even the development of individual creativity but describes a range of processes and practices aiming to make learning at individual, classroom and whole school levels more creative in an effort to fully realise young people’s potential”. A reflexão sobre o conceito de aprendizagem criativa é útil no contexto da PES, pois coloca a ênfase na aprendizagem, em vez de ensino, bem como no aluno criador do seu conhecimento, em vez de no aluno receptor. A natureza da aprendizagem criativa é participativa e colaborativa e não separa de modo contrastante o papel do professor do papel do aprendente, na criação de conhecimento:

creative learning is a mediated activity in which imaginative achievement and the development of knowledge have a crucial role. Creative learning involves participation and is developed in relationships between people engaged in collaborative activities in which they develop their thoughts together. Creative learning is significant imaginative achievement as evidenced in the creation of new knowledge as determined by the imaginative insight of the person or persons responsible and judged by appropriate observers to be both original and of value as situated in different domain contexts (Burnard 141).

A definição de Burnard evidencia alguns aspetos relevantes para o nosso estudo. Em primeiro lugar, o papel do professor, que na aprendizagem criativa é de mediador e co-participante na aquisição e no desenvolvimento do conhecimento pelo aluno. O professor promove uma relação positiva entre os participantes, o que representa o segundo elemento relevante para o nosso estudo, pois na relação de aprendizagem são valorizadas a participação individual, a reflexão coletiva e a partilha de conhecimento. O terceiro elemento destacado pela autora é a avaliação da aprendizagem criativa, que representa uma atividade que exige

¹ “Creative Partnerships” foi um programa desenvolvido por Arts Council England entre 2002 e 2011, que envolveu mais de 1 milhão de crianças, mais de 90 mil professores e mais de 8 mil projetos em escolas da Inglaterra, entre 2002 e 2011.

uma visão crítica e contextualizada sobre o valor e a originalidade do conhecimento. Em relação à avaliação da aprendizagem criativa, a autora refere, por um lado, a criatividade do professor (“imaginative insight”), da qual dependem tanto a criação de conhecimento pelo estímulo e a rentabilização da imaginação dos aprendentes, como a interpretação da evidência da novidade do conhecimento e da sua aquisição pelos mesmos. Por outro lado, a avaliação baseia-se na observação competente e em critérios definidos em função do contexto e da disciplina específica, em relação aos quais se julga a originalidade e o valor do novo conhecimento.

Quanto à distinção da aprendizagem criativa, relativamente à aprendizagem em geral, a bibliografia consultada evidencia algumas características cognitivas e comportamentais associadas ao conceito de criatividade. O estudo *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States* (2009) define a aprendizagem criativa como “any learning which involves understanding and new awareness, which allows the learner to go beyond notional acquisition, and focuses on thinking skills. It is based on learner empowerment and centeredness. The creative experience is seen as opposed to the reproductive experience” (Ferrari, Cachia e Punie iii). Ao referir “qualquer aprendizagem”, a definição valoriza o facto de toda a aprendizagem eficaz conter elementos de criatividade, devido, tal como as teorias socioculturais afirmam, à importância reconhecida à reflexão crítica, à análise, à capacidade de adotar e avaliar pontos de vista diferentes. Contudo, utilizando apenas esta perspetiva é difícil podermos discriminar as manifestações da criatividade na aprendizagem, para observar a sua utilidade na aula de língua estrangeira, que é o objetivo do nosso estudo. Uma preciosa ajuda vem do ensino das artes, que acrescenta à definição da aprendizagem o valor cognitivo da experiência prática. Sefton-Green exemplifica, através das artes visuais e do teatro, de que forma, pela sua natureza social, essas artes podem conduzir o aluno à compreensão de diferentes perspetivas, através da experimentação, da empatia e do jogo (19). A importância que as artes reconhecem à linguagem e à busca de sentido confirmam a necessidade de aproximar o nosso trabalho das artes, com o objetivo de estimular e observar a aprendizagem criativa na aula de LE. Assim sendo, adotamos a inclusão da literatura entre as disciplinas artísticas, como Stevens (9) defende, devido às suas dimensões estética e social, o que enriqueceu a componente prática da nossa PES.

1.2 A aprendizagem criativa na aula de língua estrangeira

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECRL]* menciona a criatividade em relação com vários aspetos do ensino/aprendizagem de LE: para caraterizar a escolha de textos e materiais pelo professor (74), para destacar uma competência cognitiva do aluno (254), para definir a utilização da língua com finalidades estéticas (88) e para particularizar uma categoria de tarefas, onde estão incluídas a pintura e a escrita. O conceito de criatividade é referido com mais frequência no âmbito da discussão em torno da interpretação e da produção de textos, sendo reservada uma posição privilegiada para a escrita criativa (89, 95, 96, 97). O *QECRL* insiste sobre o desenvolvimento da proficiência comunicativa, incluindo a experiência imaginativa entre as suas “outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística” (27), mas não refere a aprendizagem criativa, nem associa a criatividade do aprendente à melhor aprendizagem da LE. Contudo, o *QECRL* (29) define a aprendizagem da LE numa perspetiva orientada para a ação, que envolve “competências gerais”, onde defendemos estar implícita a criatividade, a julgar pela descrição do comportamento do aprendente no respetivo documento: adaptar-se a contextos diferentes, mobilizar as competências pessoais de forma adequada a cada contexto, produzir e receber textos com objetivos específicos, modificar/innovar as suas competências.

Sistematizando as ideias sobre a criatividade no ensino/aprendizagem de línguas modernas propostas por um grupo de trabalho de professores e investigadores da área, Clarke (5) chega a seguinte definição:

Creativity lies in the ability to construct meaningful language from the building-blocks available and to express ideas using the resources available; but also recognising that the resources can be adapted and that the language learner can often be in control of resources, rather than subject to limits and restrictions. On another level, creativity also means the scope to play with language and ideas for their own sake.

Experimentar, ser original, inovar e assumir o risco são alguns traços do comportamento criativo mencionados frequentemente na bibliografia sobre a criatividade (Rey e Feyfant 9, Clarke 4) e que, durante a nossa PES, observámos no comportamento linguístico do aprendente. Por este efeito, adotámos o termo de *languageing*, proposto por Clarke (5), que sintetiza a utilização criativa da língua alvo pelo aprendente e que é definido, pela sua autora, como: “what happens when we depart from the pre-existing scripts and begin

to play, perform and live in languages as part of an expression of a fuller dimension of life than that demanded by limits imposed on curriculum practices by aims, outcomes and shallow notions of performance” (5). Contudo, no ensino formal da LE, relativamente ao comportamento linguístico do aprendente e à sua aprendizagem, é necessário identificar correspondências traduzíveis em critérios palpáveis e relevantes, quer em relação aos objetivos dos *curricula*, quer ao objetivo ‘criatividade’.

1.2.1 Limitações na relação entre criatividade e aprendizagem

Desde a escolha do nosso tema de investigação surgiram várias dificuldades na aplicação do conceito de ‘aprendizagem criativa’ na aula de LE e, de seguida, algumas questões às quais tentámos dar resposta. O *DDL* refere que a didática das línguas utiliza, por vezes abusivamente, a teoria de Noam Chomsky sobre a criatividade. O equívoco relaciona-se, possivelmente, com a fluidez da noção de criatividade, inclusive na referida teoria de Chomsky, que pode dar lugar a interpretações diferentes. Salientamos o facto de Chomsky ter fundamentado, nas suas teorias, duas noções que referenciam a criatividade (Drach 47). Por um lado, o aspeto criativo da língua, que permite associações infinitas entre elementos finitos para produzir enunciados, conforme as leis da recursividade. Por outro lado, Chomsky fala do aspeto criativo da utilização da língua (*Aspects* 4), que caracteriza o falante e que exprima a variedade imprevisível de arranjos e de combinações de elementos linguísticos na produção de enunciados pelo mesmo. Tendo em consideração essa dupla ligação à criatividade, podemos deduzir que, em teoria, a interação do aluno com a língua alvo deve fazer da aula de LE um espaço propício à inovação, à imaginação e à originalidade. Mas será pertinente falar de criatividade, nos sentidos referidos, em qualquer nível de competência e de aprendizagem da LE?

Para responder a esta pergunta, não podemos ignorar que, na aula de LE o aluno não tem a experiência da língua em si, mas de uma língua de sala de aula, limitada aos materiais e à produção oral e escrita do professor e dos outros aprendentes. Temos que admitir, consequentemente, que o conceito de criatividade deve ser adaptado, de modo a respeitar esse nível de referência. A língua na sala de aula mantém o seu potencial criativo e é esse potencial que é explorado pelo professor para desenvolver o outro aspeto da criatividade, a utilização criativa da língua alvo pelo aprendente. Em relação a este segundo aspeto, é particularmente útil recordar que a criatividade não representa um valor unidimensional, mas avalia-se em função da sua incidência num contexto específico, no nosso caso, no contexto da sala de aula,

tendo em consideração as capacidades e limitações dos alunos e as características socioculturais da comunidade educativa. Beghetto e Kaufman (97) identificam quatro níveis de expressão criativa: *mini-c*, ou criatividade interpretativa, *little-c*, ou criatividade corrente, associada a experiências diárias, *pro-c*, ou criatividade especializada, e *Big-C*, ou “legendary creativity”, associada a obras de referência para diferentes áreas do conhecimento e da atividade humana. Os autores consideram que ao nível de sala de aula podemos falar das primeiras duas categorias de criatividade. Quanto aos outros dois níveis (superiores), são necessários anos e uma preparação intensa para desenvolver o conhecimento específico profundo de uma certa área. Assim sendo, a criatividade dos níveis *mini-c* e *little-c* na utilização da língua alvo implica que o aprendente utiliza a língua alvo de forma lúdica ou experimenta a sua funcionalidade para alargar e manifestar o seu conhecimento sobre temas relevantes. Esse comportamento linguístico revela a criatividade do aluno enquanto utilizador da língua alvo, independentemente do seu nível de competência.

Ao mesmo tempo, na sala de aula, quando não repetem frases construídas pelo professor ou pelos autores do manual, os alunos comunicam em interlíngua (Andrade e Sá 91), que é a versão da língua alvo própria a cada aprendente (Spratt, Pulverness e Williams 62). O aluno transfere o seu conhecimento da língua materna para a língua alvo e experimenta manifestar-se para além dos limites dos seus conhecimentos explícitos. Surge inevitavelmente a pergunta: podemos considerar esta utilização da língua alvo como ‘criativa’, ou apenas combinações semi-aleatórias, na maioria incorretas ou inconsistentes, de elementos linguísticos?

A teoria da “construção criativa” (Dulay e Burt 8) sugere que os aprendentes de LE constroem, de forma subconsciente, o seu conhecimento linguístico, utilizando processos mentais como a generalização dos seus conhecimentos explícitos e a transferência dos conhecimentos implícitos da sua língua materna, para criar formas e estruturas que não existem na língua alvo (Richards e Smith 143). Mas para responder à pergunta enunciada no final do parágrafo anterior, é necessário avaliar o comportamento linguístico do aluno segundo os critérios de originalidade e de valor, sem nos esquecermos da sua contextualização. De um certo modo, qualquer utilização da língua alvo pelo aluno, seja de forma reprodutiva, seja de forma combinatória, implica algum elemento de originalidade. No caso da utilização reprodutiva da língua alvo, há sempre variedade na reprodução, devido a fatores individuais (pronúncia, entoação, erros, contextos de utilização). No caso da utilização combinatória da LE, a originalidade é uma característica ainda mais evidente e rica, mas a incidência dos erros pessoais (funcionais, lexicais, sintáticos, gramaticais, ortográficos e

fonéticos) acentua a necessidade de considerarmos simultaneamente o critério ‘valor’, para obter a evidência da criatividade (Runco e Jaeger s.p). Este segundo critério exige uma atenta consideração do contexto da experimentação do aluno com a língua alvo, ou seja, o contexto de aprendizagem. Por um lado, o valor avalia-se em função das oportunidades que conduzem à aprendizagem. O ensino para a criatividade afirma, assim, o valor positivo do erro e incentiva o aprendente a assumir riscos. Por seu lado, a interlíngua evidencia a criatividade do aluno engajada na aprendizagem da LE (o aluno está a trabalhar para aprender). Um erro conducente à aprendizagem é positivo e revela a qualidade criativa da aula de LE. Por outro lado, o valor de qualquer produção significa adequação aos objetivos do processo que lhe deu origem, ou seja, a produção verbal ou escrita do aluno, uma vez considerada original, deve corresponder simultaneamente aos objetivos de comunicação e de ação estabelecidos. A produção (oral e escrita) na língua alvo não é o único elemento a considerar para evidenciar a criatividade do aprendente, pois o comportamento linguístico criativo deste último envolve igualmente as competências de compreensão e de interação, as manifestações da criatividade do aluno, ultrapassando em variedade a simples combinação de elementos lexicais, gramaticais e fonéticos, como iremos mostrar nos subcapítulos seguintes.

A terceira dificuldade em conciliar a teoria sobre a aprendizagem criativa da LE e a prática consta na definição de uma forma de avaliação adequada, de modo a incentivar o comportamento criativo do aluno e a valorizar a sua disponibilidade para assumir riscos. Por um lado, tanto a avaliação sumativa, como a avaliação formativa são dificilmente aplicáveis de modo uniformizado no ensino para a criatividade, tendo em conta que o mesmo obriga à diferenciação individual, atender ao ritmo de cada aluno, tal como à definição de objetivos de aprendizagem diferenciados. Por outro lado, na avaliação sumativa, predominante no atual sistema de ensino, na disciplina LE a produção escrita e oral do aluno é sujeita à avaliação, sendo o peso do critério ‘correção’ bastante importante na ponderação da nota final. Nestas condições, como incentivar o aluno a manifestar a sua criatividade em relação à língua alvo? Como avaliar o seu empenho criativo e a preferência pelo risco, em vez da repetição?

Estudos sobre o insucesso escolar referem as línguas estrangeiras (Inglês e Francês) entre as disciplinas com maior taxa de insucesso (Barbosa; Fidalgo et al.), indicando que o ensino destas disciplinas continua suscetível a novas estratégias e a novas formas de avaliação. Na nossa PES optámos por definir alguns itens, de modo a evidenciar a aprendizagem criativa do aluno e o seu comportamento criativo em relação com todas as dimensões de funcionamento da linguagem: linguística, funcional, sociocultural e discursiva

(Andrade e Sá 47). Os respectivos itens serão analisados nas seções 1.3.1 e 1.3.2 do presente capítulo.

Assumimos que a criatividade na aula de LE manifesta-se, mais do que na produção escrita e oral, na construção de conhecimento linguístico e cultural e na formação de competências interculturais (Byram “On Being” 62). A aprendizagem não se identifica com a memorização de vocábulos, regras gramaticais, formas fonéticas, enunciados e informação denotativa sobre a cultura alvo, mas com a integração de todos estes elementos num sistema coerente e complexo, onde o aluno pode cumprir a sua necessidade² de se manifestar na língua alvo, de participar na sociedade multicultural e de construir a sua cultura.

1.2.2 Oportunidades para a aprendizagem criativa da língua estrangeira

Apesar das dificuldades assinaladas (relativamente às ambiguidades na interpretação do conceito de criatividade no âmbito da aprendizagem de LE), o contexto escolar em mudança, as evoluções recentes nas sociedades ocidentais e a maior acessibilidade às novas tecnologias de informação e comunicação oferecem oportunidades excelentes para desenvolver a aprendizagem criativa na aula de LE. Clarke considera dois contextos diferentes nos quais os aprendentes podem tornar-se *languages*: na sala de aula de LE e na sociedade multilinguística e multicultural. Do ponto de vista do nosso estudo, a aprendizagem criativa da LE liga os dois espaços. A sala de aula tem suficiente potencial para se tornar um espaço propício à criatividade, se promover uma relação positiva entre os participantes no processo da aprendizagem da língua (professor, alunos e outros intervenientes) e dinâmicas que facilitam a comunicação, o trabalho colaborativo e a aprendizagem contínua. A disponibilidade de materiais adequados (livros, cartazes, jornais e revisitas na língua alvo), a valorização dos materiais produzidos pelos alunos, a existência de recursos para utilizar e produzir materiais em diferentes suportes (CD, DVD, on-line, papel), a versatilidade do espaço, para se adequar às atividades complexas e ao trabalho diferenciado, podem fazer de uma sala de aula um sítio que permite a experimentação, a colaboração e a ação criativa.

A diversidade do grupo de alunos pode ser um estímulo para a aula de LE, pela maior disponibilidade do grupo para valorizar a alteridade e a diferença (Clarke 10). A participação de cidadãos com competências relevantes para a aprendizagem da língua alvo (artistas ou

² Por Chomsky, a criatividade linguística representa uma possibilidade inscrita na natureza humana, dando origem a uma necessidade que parece fundamental, a de usufruir dessa oportunidade, que afinal representa uma fonte de satisfação (McGilvray 222).

profissionais de áreas diferentes, falantes nativos ou já competentes na respetiva língua) em atividades na sala de aula estimula a comunicação autêntica, através de tarefas reais (de ação e intervenção no seu ambiente escolar ou social) e de tópicos relevantes para os alunos (escolhidos em função das suas preocupações, dos problemas reais com as quais se confrontam, dos desafios culturais e sociais que exigem uma resposta participativa e uma atitude crítica e reflexiva dos alunos). Este tipo de atividades deve fomentar a participação de todos os alunos, estimulando o seu envolvimento criativo, rentabilizando as suas diferentes competências, sem focar a atenção do grupo nas dificuldades linguísticas, mas sim no contorno das mesmas e na eficácia da comunicação. As atividades de aprendizagem criativa coadunam-se com a realização de objetivos abrangentes, que incluem valores culturais e de cidadania, a formação de competências transversais (Rey e Feyfant 4) e interculturais (Byram *Teaching and Assessing* 10) e a construção de conhecimentos interdisciplinares relevantes para os alunos.

As novas tecnologias podem cumprir um papel importante na aula de LE, por exemplo em estabelecer e manter parcerias com escolas de países onde se fala a língua alvo, ou com outros grupos de aprendentes da mesma língua. Envolver outros grupos de aprendentes em projetos multidisciplinares que podem ser acompanhados na sala de aula valoriza este espaço como lugar intercultural. As possibilidades criativas das novas tecnologias abrem muitas oportunidades de inovação no contexto de aprendizagem da LE, nomeadamente por possibilitarem a produção de materiais relevantes e motivantes para os alunos, que combinam várias linguagens e valorizam diversas competências, em projetos individuais e de grupo. Contudo, alguns autores (Rey e Feyfant 9, Ferrari et al. 35) chamam a atenção para o facto de a utilização das novas tecnologias poder não ser logo criativa, se a sua utilidade se limitar a manter o aluno na situação de receptor, e não de criador de novo conhecimento.

Fora da sala de aula, uma parceria entre a escola e a comunidade educativa, definida de forma estratégica, pode envolver instituições e organizações culturais (e as suas instalações) em projetos sobre culturas da língua alvo, que podem ativar o comportamento de *language* do aluno em contextos multiculturais: concertos, exposições, encenações de peças de teatro, exibição de filmes, comemorações. Proporcionando o contato com produtos culturais autênticos, estes contextos fomentam a curiosidade, a motivação, a interrogação, a reflexão crítica, a experiência, a emoção e a troca de opiniões, o que beneficia o aluno aprendente de LE, oferecendo-lhe a possibilidade de ativar os seus conhecimentos e desenvolvê-los. O seu progresso na aprendizagem da LE não apresenta somente um sentido vertical (subindo níveis de proficiência), mas também uma componente horizontal (*QECRL*

40), pois o aprendente alarga as suas capacidades de intervenção, como utilizador da língua alvo, através da participação numa gama maior de atividades comunicativas.

1.3 Do comportamento criativo do aprendente à aprendizagem criativa

Para contornar as dificuldades derivadas da fluidez da noção de criatividade e conseguir aplicá-la ao longo da nossa PES, utilizando instrumentos suficientemente objetivos, recorreremos à bibliografia consultada para selecionar aquelas características que individualizam as manifestações da criatividade na aprendizagem da LE. Não encontrando uma suficiente sistematização dos conceitos para responder simultaneamente à questão da ação criativa do professor e à da aprendizagem criativa do aluno na aula de LE, optámos por adotar as características enunciadas nos estudos que referiremos de seguida e desenvolvê-las de forma a evidenciar a relação entre o comportamento criativo do aluno e a aprendizagem criativa na aula de LE.

Por um lado, adotámos (e adaptámos) as características do comportamento criativo do aprendente sistematizadas por Beetlestone (2), para definir um conjunto de objetivos comportamentais para os alunos a ser contemplados na nossa PES e que referimos abaixo. Conjugámos estes objetivos comportamentais (incluindo o comportamento linguístico) com sugestões das didáticas da LE, que fomentaram a nossa escolha de métodos e de estratégias (que apresentamos na segunda parte do presente relatório), de modo a estimular, evidenciar e observar a criatividade dos alunos na aula de LE. A descrição de cada característica comportamental, no nosso relatório, é complementada com sugestões de atividades possivelmente propícias à sua manifestação e que tivemos em conta na realização da parte prática da nossa investigação-ação. A descrição corresponde também a uma grelha de observação do comportamento criativo, que apresentamos na secção dedicada à avaliação da aprendizagem criativa e que discrimina vários níveis de empenho, de modo a podermos realizar uma avaliação dos itens observados.

Por outro lado, procurámos analisar de que modo o comportamento criativo do aluno ajuda a desenvolver a sua criatividade na aprendizagem da LE, ou seja, de que forma uma atividade ou uma série de atividades que promova um comportamento criativo do aluno resulta numa prática mais criativa que leva o aluno a construir o seu conhecimento da LE. A nossa descrição contempla as mesmas características da aprendizagem criativa (relevância, controlo, domínio dos conhecimentos e inovação) definidas por Jeffrey e Woods (15), mas

num registo adaptado à disciplina de LE. No âmbito da nossa PES, elaborámos uma grelha de avaliação da aprendizagem criativa, que referimos no subcapítulo dedicado à avaliação.

1.3.1 Caraterísticas do comportamento criativo do aprendente na aula de língua estrangeira

O ‘aprendente criativo’ é o modelo de aluno idealizado na bibliografia sobre a aprendizagem criativa. É descrito como criador ativo de sentido (Sefton-Green 47), que demonstra abertura, flexibilidade (NACCCE 106), atenção para o que funciona e o que não funciona nas suas experiências, tanto como ação intencional e persistente, baseada nas suas observações (Wiggins 321). Os aprendentes criativos ‘mergulham’ na tarefa e envolvem-se na atividade criativa com prazer lúdico (Jeffrey e Woods 3). Eles desenvolvem as suas competências na medida em que as utilizam para desenvolver os seus projetos (Jeffrey e Woods 72). Para o nosso estudo, acrescentamos a capacidade do aprendente da LE para rentabilizar a sua criatividade no desenvolvimento das competências linguística e intercultural. O aprendente criativo acompanha o seu envolvimento nas tarefas globais com a auto-reflexão sobre o uso individual da língua e sobre as oportunidades de renovar e expandir o seu conhecimento explícito. Ele interroga a validade da sua percepção sobre o ‘outro’ e está aberto à reinterpretação das suas representações culturais.

Na construção do seu conceito de criatividade no ensino, Beetlestone enumera seis linhas que conduzem a sua abordagem: a criatividade como forma de aprendizagem, representação, produtividade, originalidade, pensamento criativo/resolução de problemas, universo/natureza. Consideramos que essa construção teórica, pensada inicialmente para abordar o tema da criatividade das crianças no 1º ciclo do ensino básico, adapta-se ao ensino de línguas estrangeiras no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. O seu conceito de “criatividade como forma de aprendizagem” contribuiu no nosso estudo para a descrição das caraterísticas da aprendizagem criativa, apresentada no ponto 1.3.2. Adotámos no nosso trabalho os itens que caraterizam o envolvimento criativo do aluno na aprendizagem, enunciados pela autora, com a diferença que substituímos o elemento universo/natureza por cultura, considerando que este novo item é indispensável, de acordo com a perspetiva do *QECRL*, e mais abrangente, de ponto de vista dos conteúdos cognitivos. Vamos de seguida destacar alguns aspetos da participação criativa do aprendente na aula de LE e atividades onde o aprendente revela a sua criatividade.

Representação - Caracteriza as atividades nas quais o aluno ativa os seus conhecimentos, observa, identifica, compara, associa, destaca, descreve, contextualiza, analisa, define, adapta para construir e representar a sua percepção, o seu conhecimento e as suas ideias sobre um ou mais tópicos. Numa primeira fase, o aprendente explora e seleciona materiais diversos do seu ambiente, dentro ou fora do espaço da sala de aula (palavras, fotografias, pinturas, cartazes, filmes, poemas ou outras obras literárias, bandas desenhadas, músicas, blogues, animações e páginas *web*). Na fase seguinte, o aluno usa esses materiais para tracejar, exemplificar e comunicar as suas ideias, assim como para sustentar e completar a verbalização do seu pensamento. Utilizando materiais auxiliares na sua comunicação, o aprendente representa (a si mesmo) e descreve (de forma explícita ou implícita para os destinatários) as suas ideias sobre o tópico, os seus objetivos de comunicação, as suas necessidades de comunicação na língua alvo (de acordo com os objetivos que ele estabelece), as suas limitações linguísticas e as suas estratégias para alcançar os objetivos de comunicação. Desta forma, o aprendente representa o seu conhecimento sobre o tópico e sobre a língua alvo e o auto-conhecimento sobre o progresso e as estratégias envolvidas na aprendizagem da língua. Os registos formais e informais das suas aprendizagens, do seu progresso e das suas dificuldades revelam também a (auto)representação do aluno sobre o seu próprio conhecimento.

Produtividade - É o aspeto mais visível da criatividade na aula de LE, associado às competências de produção escrita e produção oral, que se manifesta na quantidade, variedade e qualidade dos textos escritos e nas expressões verbais elaboradas pelo aluno.

1. **A produção escrita.** As abordagens teóricas diferenciam entre a escrita enquanto produto e a escrita enquanto processo (Nunan 86). A escrita enquanto produto envolve o aluno em atividades de imitação, cópia e transformação de modelos de língua e de escrita ‘corretos’ ou de produção de descrições elementares, biografias e acontecimentos reais ou imaginados (*QECRL* 97), o que corresponde aos níveis mais baixos de empenho. O aluno manifesta a sua criatividade na comparação e na avaliação de possibilidades diferentes e na compreensão indutiva de regularidades e estruturas. Nas fases mais avançadas, praticar a escrita de textos informativos, diretivos (Giasson 38) ou argumentativos ajuda o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. A sua criatividade manifesta-se na interpretação do tema (ele decide como abordá-lo), na associação de ideias (as suas experiências anteriores conduzem a diversas possibilidades de desenvolvimento do tema), na seleção do vocabulário e das estruturas (o aluno escolhe as suas palavras, para se adequarem ao tema e para conseguir comunicar melhor) e das estratégias envolvidas na superação das

dificuldades (como planifica e desenvolve o texto, para rentabilizar o que sabe e substituir ou evitar o que não sabe).

Na abordagem da produção escrita enquanto processo prestamos mais atenção, na fase inicial, à quantidade de ideias/frases do que à qualidade. Os alunos registam as suas ideias, sem grande preocupação pela correção formal. O trabalho colaborativo, de pares ou de grupo, desenvolve as atitudes positivas dos aprendentes face à produção escrita (Nunan 87), pela possibilidade de partilhar e desenvolver ideias de forma mais imaginativa e estimulante, superar as dificuldades linguísticas e editar o texto de forma mais eficaz. Consideramos particularmente relevantes para o nosso estudo as atividades de *prewriting*, onde o aluno mobiliza a sua imaginação combinatória para a produção de ideias sobre um tópico proposto, que, posteriormente, são organizadas e avaliadas por pares de alunos ou em grupos maiores. Estes momentos de trabalho colaborativo resultam na qualidade do produto final (Dixon 2) porque iniciam a escrita com uma base mais diversa (inclusive ao nível lexical), as ideias iniciais passam por uma seleção mais rigorosa e os alunos planificam melhor o seu texto, antes da fase de desenvolvimento (da estrutura e meios expressivos).

A atividade de escrita criativa ocupa um lugar privilegiado no *QECRL* (97), pela experiência imaginativa que proporciona ao aprendente, para experimentar e produzir textos, procurando alcançar um certo nível de valor estético. Na escrita criativa, o aluno-autor exerce a sua imaginação criativa dentro de alguns quadros fixos: género, temas, tópicos, título, início/fim, instruções para o desenvolvimento do texto e técnicas de geração do texto (*brainstorming*, roda de palavras, jogo de improviso). Esses elementos fixos, convencionais, reforçam a ideia que a criatividade baseia-se em conhecimento sistemático e competências consolidadas, que é conduzida por objetivos e que, durante o processo criativo, os objetivos devem ser prosseguidos com rigor e racionalidade. Ao longo da nossa PES, a escrita criativa é uma atividade baseada na ideia de progresso e na mobilização da experiência do aprendente enquanto leitor (Cuq e Gruca 189), tendo como ponto de partida outros textos, sujeitas a um processo de desconstrução, recontextualização, revisão, reformulação, renovação e recriação³, que envolve também etapas de correção linguística e estilística. Este conjunto de atividades potencializa um conjunto de competências linguísticas e culturais do aluno, pela complexidade da sua participação: “when we look at writing as a process, we’re really

³ Clarke associa o potencial semântico do verbo “criar” aos nomes como recriação, reconstrução, recontextualização, redefinição, que expressam o facto de, na aula de língua estrangeira, o aluno utilizar um conteúdo linguístico e cultural já existente (p. 2).

looking at a complex literate activity that includes reading and writing, feeling and thinking, speaking and listening, observing and acting” (Bazerman e Prior 7).

Na nossa PES procuramos promover atividades de produção escrita onde o professor não é o único destinatário dos textos. Observamos que o aluno que planifica a sua escrita para possíveis destinatários está mais disponível para considerar várias possibilidades de desenvolvimento do seu texto, desenvolve uma melhor prática da função comunicativa e expressiva da língua e avalia com mais atenção a coesão e a correção formal do texto na língua alvo. O aluno tenciona produzir na audiência um efeito consoante as suas intenções enquanto autor, o que o sensibiliza para uma melhor ponderação das estratégias. Envolver os alunos em atividades de leitura e correção mútua da produção reforça a autonomia dos alunos e estimula a partilha de conhecimentos. Observamos na nossa PES como, numa turma criativa transformada em audiência, se consolida o sentido crítico e a responsabilidade, e como os alunos se preparam melhor para assumir o papel de recetores informados e de intervenientes competentes no projeto coletivo, como na atividade de re-escrita de histórias e realização de cartazes no projeto “Change the Plot with a Not (to Violence)”, descrito na segunda parte do nosso relatório.

2. A **produção oral** na aula de LE envolve e desenvolve a criatividade do aluno em atividades como *role play* e simulação global (Cuq e Gruca 182), mas também em debates e *turn taking*, cuja complexidade varia em função do nível de competência dos alunos. Partindo de uma dada situação inicial, o aluno mobiliza a sua imaginação reprodutiva, para ativar o comportamento linguístico (observado enquanto receptor), e a sua imaginação combinatória, para desenvolver a situação inicial de acordo com a sua representação mental. O comportamento criativo do aluno manifesta-se no modo como seleciona e individualiza, de acordo com as suas competências, com o seu envolvimento na tarefa, a utilização do ritmo, da entoação, da mímica, da postura corporal, das atitudes de comunicação, das estratégias de interação, do registo, do vocabulário e das funções da linguagem oral. Devido à interação com o outro ou os outros aprendentes, as atividades enumeradas no início deste parágrafo têm um potencial significativo para estimular a improvisação, o que aproxima a situação de comunicação na aula de LE das situações de comunicação reais (Kurz 139). As tarefas complexas, que solicitam aos alunos o envolvimento de outras habilidades (habilidades artísticas e organizatórias, iniciativa, liderança, negociação) facilitam as relações positivas entre participantes e permitem-lhes adotar um comportamento linguístico mais criativo, manifestando novas necessidades de comunicação e experimentando novas estratégias expressivas, como observámos na leitura expressiva dos cartazes-poema, com a turma 9ºA, ou

na interação entre os alunos da turma 7ºD, na criação e descrição de figuras vegetais, tarefas que abordaremos mais adiante.

3. A produção de materiais utilizando meios analógicos e digitais. Durante a nossa PES incentivámos a produtividade do aluno pela utilização de meios analógicos ou digitais na produção de cartazes, painéis, desenhos, banda desenhada, composições plásticas, álbuns de fotografias, apresentações, animações, blogues e exercícios. Por um lado, a produção destes materiais de aprendizagem facilita o envolvimento criativo do aluno nas tarefas, valoriza as suas competências e os seus conhecimentos e estimula a interação e o trabalho colaborativo. As atividades criativas deste tipo reduzem as suas “emoções parasitas”, que resultam da ênfase nas dificuldades linguísticas, e estimulam as “emoções facilitadoras da aprendizagem” (Puozzo *Pédagogie* 10), tal como observámos no caso de alguns alunos menos participativos. Por outro lado, as possibilidades criativas das aplicações de Web 2.0 utilizadas (*Voki*, *Blogger*) estimularam a criatividade dos alunos, que produziram enunciados novos, originais, assumiram riscos e procuraram níveis de dificuldade superiores. A criação de banda desenhada, como verificámos na nossa PES, estimulou os aprendentes a fixar objetivos de comunicação acima dos seus conhecimentos explícitos e a procurar soluções para enriquecer a sua expressão escrita e oral, bem como para comunicar de uma forma eficaz, segundo as suas (novas) necessidades.

Originalidade - Na aprendizagem da LE, a originalidade é resultado da capacidade associativa do aluno, da utilização criativa da língua, da experimentação e da assunção do risco. Está associada ao inédito e ao inesperado e caracteriza aquelas ações e produções do aluno que evitam a repetição, a reprodução e a cópia dos exemplos já utilizados, para dar lugar a versões pessoais, propositadamente diferenciadas das experiências anteriores. Na bibliografia consultada, a originalidade é referida em relação à interpretação de textos (Puozzo Capron e Martin 3), de filmes, de pinturas, de fotografias ou de outros materiais autênticos (Clarke 6), onde o aluno transfere conhecimentos de outras áreas (literatura, artes, ciências, história, geografia, filosofia, cinema) ou experiências próprias para entender textos, para inferir a intenção do autor, para contextualizar um tema. O seu próprio uso da língua alvo é original pelas combinações inéditas entre elementos lexicais, gramaticais, expressivos e culturais, sendo, de facto, um processo de reorganização personalizada pelo aluno, do material linguístico e cultural disponível (Clarke 2).

Observámos como o trabalho de projeto (“Change the Plot with a Not”, descrito na segunda parte do nosso relatório) fomentou a originalidade dos alunos, pela possibilidade de articular perspetivas e experiências diferentes dos participantes sobre o tema comum, a

violência, e de promover novas iniciativas para contornar as situações violentas dos textos literários e promover uma atitude não violenta na vida diária (cf. Cap. 5). O progresso observado em alguns alunos durante o decorrer do projeto, revelou que o desenvolvimento das competências linguísticas engloba novas competências transversais, como persistência, assertividade, atenção ao detalhe, iniciativa, capacidade para questionar, gestão de tempo, trabalho em equipa, decisão e ação. Ao longo da nossa PES, o projeto acima referido, de caráter intercultural, permitiu ao aluno experimentar possibilidades de articular conhecimentos, atitudes e valores e conseguir uma intervenção original no seu ambiente de aprendizagem (na escola e na comunidade educativa, pela exposição de cartazes contra as mais diversas formas de violência e uma sessão de leitura de textos originais, em inglês, na Matarona da Leitura).

As atividades lúdicas, como “Interviewing a Quiet Witness” ou a reescrita da canção “Je t’aime”, para o Dia de São Valentim, demonstraram um potencial significativo na valorização da originalidade do aluno, quando integradas num contexto de aprendizagem que favoreça a iniciativa, o risco e fomenta a imprevisibilidade das reações dos participantes (Silva 111). Através de jogos gramaticais ou de materiais como a banda desenhada, o aluno descobre regularidades da língua alvo, estruturas e regras de funcionamento da mesma (por exemplo, a formação do *future proche*, exemplificada num fragmento da banda desenhada *Kid Paddle*), enquanto os jogos de criatividade e culturais envolvem o seu potencial linguístico e as competências culturais (Cuq e Gruca 457), como observámos na leitura do poema “La Leçon de Choses”, de Raymond Queneau e nas atividades posteriores (discussão e desenho).

Resolução de problemas - É o aspeto da criatividade do aprendente que se observa frequentemente em situações de compreensão e interação oral e escrita. A utilização de materiais autênticos na nossa prática, para as atividades de leitura e compreensão do oral (poemas, artigos, notícias, canções e banda desenhada, entre outros) proporcionou aos alunos o confronto com elementos que ultrapassaram os limites dos seus conhecimentos lexicais, morfológicos e sintáticos já adquiridos da língua alvo. Simultaneamente, as dificuldades encontradas tornaram-se oportunidades para descobrir novas possibilidades de abordagem dos elementos desconhecidos, de modo a não obturar a compreensão. A interação em tempo real com falantes nativos, como tivemos a oportunidade de observar no Dia da Francofonia e na atividade “Encontros no mundo francófono” (e como planificámos observar na videoconferência com alunos de Radley College, Oxford), sem possibilidade de recurso permanente à tradução do professor ou de outro parceiro, obrigou o aluno a ativar a sua

capacidade de adaptação à nova situação e adotar um comportamento linguístico mais criativo.

A compreensão de textos escritos ou áudio representa um processo de interação do aprendente com o material autêntico que, mais do que decodificar unidades gráficas ou fonéticas, desafia o aprendente a mobilizar outros conhecimentos e competências, em fases sucessivas de envolvimento com o texto, como observámos na leitura do poema “What Work Is”, de Philip Levine. O modelo interativo-compensatório de compreensão (Nunan 67), que combina as abordagens de tipo *bottom-up* e *top-down*, visa a participação criativa do aprendente, que envolve informação de fontes diferentes para compreender e, após cada fase, define os objetivos seguintes e as suas estratégias para avançar. Aplicando este modelo à leitura do poema “La Leçon de Choses”, de Raymond Queneau, os alunos de nível de iniciação de Francês conseguiram realizar uma leitura integral do texto, identificar palavras desconhecidas e interpretar o sentido do poema de uma forma enriquecedora, de ponto de vista da autoreflexão cultural, e motivante.

As atividades de improvisação são um bom exemplo de situação ‘problemática’ de comunicação em contexto da sala de aula, onde o aluno manifesta criatividade linguística. Joëlle Aden, entrevistada sobre a manifestação da criatividade do aluno na aula de LE, dá o exemplo da improvisação teatral (Puoze Capron e Perrin 10), que evidencia o comportamento de *language* do aluno:

nous nous intéressons à leur capacité à combiner leurs répertoires langagiers (verbal, kinesthésique, émotionnel, culturel) dans toutes leurs langues pour interagir de façon efficace dans des contextes inédits (improvisation théâtrale par exemple), mais qui font sens pour eux, c'est-à-dire en lien avec des questions qui les concernent intimement.

Mesmo sem termos conseguido experimentar, ao longo da nossa PES, uma atividade de improvisação dessa complexidade, consideramos o exemplo uma boa referência sobre as possibilidades da aula de língua estrangeira para desenvolver a criatividade do aluno.

Cultura - Para esta característica do comportamento criativo do aprendente da LE adotámos a definição de Wendt (95), que vê a cultura como uma construção de significados subjetivos (conotativos) e comunicados (denotativos), cuja viabilidade está sempre a ser verificada, pela individualização e socialização, ou seja, qualquer indivíduo constrói a sua cultura interpretando as experiências relevantes para ele e para o seu contexto social. O autor considera que na época atual, de intensa circulação de pessoas e de rápida transmissão de

informação, as experiências individuais integram elementos de várias culturas, sendo necessário adotar uma definição de cultura como “discurso em construção” (Wendt 96). Integrando esta definição no contexto da sala de aula de LE, podemos definir a cultura do aprendente como um discurso pessoal que o aluno constrói sobre o mundo, em interação com o seu contexto e influenciado pela adoção de uma nova língua de comunicação. A LE representa para o aprendente “um suplemento cultural escolhido” (Cuq e Gruca 84), ou seja, um fator que enriquece a sua cultura pessoal, pelo potencial contato com outras culturas e a oportunidade de uma nova via de acesso ao conhecimento. Contudo, este potencial deve ser explorado na sala de aula, para a aprendizagem da LE poder contribuir, de modo real, para o desenvolvimento cultural do aluno. Byram e Morgan (*Teaching and Learning* 23) chamam a atenção para o facto de a LE representar meramente um novo ‘código’ da cultura pessoal do aluno, sem a experiência dos valores da cultura alvo; daí a importância do *input* cultural na aula de LE. Na nossa PES, procurámos diversificar esse *input* pelo recurso a materiais autênticos, com um conteúdo cultural diversificado (livros, poemas, quadros, banda desenhada, imprensa) e estimulando a reflexão sobre este conteúdo, inclusive pelo envolvimento de pessoas da respetiva cultura em atividades na aula de LE. Tivemos em consideração o facto de a diversidade deste *input* poder ter uma dimensão horizontal, que visa a diversidade antropológica das culturas, mas também uma dimensão vertical, que visa os valores artísticos, científicos e espirituais da humanidade, manifestados de forma diacrónica ou sincrónica em várias culturas. Considerámos pertinente valorizar, junto com a cultura alvo, o acesso a outras culturas através da LE, como verificamos na nossa PES (por exemplo na atividade “Encontros no mundo francófono”), para que o aluno construa um conceito abrangente de ‘cultura’, não só num sentido folclórico, mas também no sentido dos valores imateriais.

A redefinição do espaço de aprendizagem e da comunidade educativa, referida antes como uma oportunidade para a aprendizagem criativa, rentabiliza outras experiências relevantes na construção do conhecimento do aluno. Como observámos durante a nossa PES, os espaços de abertura multicultural (como, por exemplo, os museus, as bibliotecas ou outros lugares culturais), podem proporcionar ao aluno uma experiência autêntica da língua alvo, através dos encontros com artistas ou outros profissionais das indústrias criativas. Deste modo, os alunos integram a aprendizagem linguística na construção do meta-texto que acompanha o ato de criação artística, como veremos na segunda parte do nosso relatório (por exemplo na atividade sobre a alimentação, no Museu do Trabalho). Procuramos, na nossa PES, familiarizar o aluno com espaços alternativos à sala de aula, para ele assumir o papel de

interveniente na construção da cultura multilingue, através da interação com outros falantes da língua alvo e da sua ação criativa. Consideramos, portanto, conclusivas as palavras de Wiggins: “Creative learning manifests itself only in creative effects. I have learned something when I can offer something to others; when I see it and use it to make a difference” (321). A produção de materiais de aprendizagem, como verificámos durante a nossa PES, é uma modalidade eficaz para fixar e partilhar conhecimentos e para valorizar o contributo dos alunos, dando lugar a uma maior motivação e auto-eficácia.

1.3.2 Caraterísticas da aprendizagem criativa na aula de língua estrangeira

De acordo com Jeffrey e Woods (13), a aprendizagem criativa tem quatro caraterísticas: relevância, controlo, domínio dos conhecimentos e inovação. Os autores consideram que entre essas quatro caraterísticas, comuns para o ensino criativo e para a aprendizagem criativa, há uma relação de interdependência, sendo a relevância do ensino a origem da aprendizagem criativa e a inovação do conhecimento o seu resultado final. De seguida, definimos essas caraterísticas, com base nas obras dos referidos autores, e adaptamo-las à nossa área de referência, a aprendizagem da LE:

Relevância - A aprendizagem da LE é integrada nos interesses e adequada às necessidades de comunicação do aluno. Segundo Jeffrey e Woods (15), a aprendizagem acontece quando entre aluno, professor e ambiente escolar existem relações sociais positivas, que estimulam o desenvolvimento emocional do aprendente através de atividades que valorizam a expressão das suas emoções, pensamentos e crenças. No âmbito da nossa investigação-ação, observamos a caraterística ‘relevância’ em atividades que envolvem a literatura, as artes visuais, a música, o cinema e as novas tecnologias, na medida em que o aluno desenvolve na LE uma forma de expressão complementar à adquirida na sua língua materna. O aprendente ultrapassa as limitações de ordem linguística com o recurso à paráfrase e à expressão não-verbal, à utilização de imagens, à associação de objetos com valor simbólico, etc. A aprendizagem da LE é assim uma atividade de construção de discurso em forma de *bricolage* (Derrida 418), que materializa a intervenção interrogativa, transformadora e, logo, criativa do aprendente no seu ambiente.

Controlo - O aluno auto-motivado assume o desenvolvimento da sua competência na língua alvo, sem se limitar ao cumprimento de tarefas impostas pelo professor. O controlo da aprendizagem passa por três fases: a familiarização, a mediação e o desenvolvimento (Jeffrey e Woods 32). Na fase de familiarização, a aprendizagem da LE é ainda controlada pelo

professor, que fornece os materiais, conduz a resolução de exercícios, confirma o que é certo ou errado. Contudo, o aluno colabora e co-participa, experimenta, explora os materiais com alguma orientação por parte do professor. O aluno propõe hipóteses e considera possibilidades diferentes (na aprendizagem indutiva da gramática, na aprendizagem de vocábulos novos utilizando o contexto ou na interpretação de textos), compara e verifica com o professor a validade das suas deduções e assume algum risco de erro, sem consequências para a avaliação.

Na fase de mediação, o aluno manuseia os materiais com confiança e cumpre as tarefas, mobilizando os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua imaginação combinatória para criar novas situações de aprendizagem, semelhantes, mas não idênticas às propostas do professor. O aluno é autónomo na exploração dos recursos fornecidos e imaginativo na produção, procura soluções quando confrontado com dificuldades de comunicação na língua alvo, assume riscos, apoia-se no professor e nos colegas para ultrapassar as dificuldades, tem objetivos próprios e direciona a atividade para alcançar os mesmos.

Apenas na terceira fase, a do desenvolvimento, o aprendente assume controlo da sua aprendizagem, procura e seleciona fontes novas de informação, produz materiais, desenvolve estratégias para superar as dificuldades, assume tarefas, estabelece os seus objetivos de comunicação e avalia o progresso da sua aprendizagem, utilizando formas próprias de representação do seu conhecimento metacognitivo (Jeffrey e Woods 15). Nesta fase, a aprendizagem criativa ganha forma e conteúdo. O aluno desenvolve a sua utilização da língua e rentabiliza a sua atividade imaginativa para construir o seu conhecimento linguístico. As suas produções na língua alvo são originais (não repetitivas, em relação ao *input* do professor e dos materiais) e de valor (pertinentes e eficazes, em relação aos objetivos de comunicação definidos no contexto da respetiva atividade).

Domínio dos conhecimentos - A palavra inglesa *ownership* (usada pelos autores acima referidos) foi por nós traduzida como ‘domínio’, no sentido de apropriação. Ao nível de sala de aula, Jeffrey e Woods (45) identificam três tipos de participação, onde os alunos revelam domínio dos conhecimentos: co-participação, participação colaborativa e participação coletiva. No contexto do trabalho que desenvolvemos, na co-participação o aluno aprende colaborando com os pares e com o professor e no professor para adquirir ideias sobre os tópicos propostos e elementos linguísticos necessários à sua expressão individual. O aluno manifesta a sua pertença ao grupo de aprendentes da LE, adotando-a para interagir com os colegas e para expressar-se no contexto da aula. Na fase de colaboração, um grupo de alunos

participa numa atividade criativa e usa o contexto social (sala de aula, escola e comunidade educativa) como fonte de conhecimentos relevantes (como, por exemplo, a criação de cartazes-poema sobre o emprego/desemprego, por grupos de alunos da turma 9ºA). Na fase de participação coletiva, a turma inteira assume um projeto criativo envolvendo a língua alvo, cujos destinatários são eles próprios, o contexto escolar ou mesmo uma comunidade de falantes da respetiva língua (como a publicação de histórias em inglês no blogue do projeto “Change the Plot with a Not” pelos alunos da turma 10ºC, em colaboração com uma turma de alunos de Brasov, Roménia).

Inovação é a característica da aprendizagem criativa que, na aula da LE, possibilita uma nova situação de comunicação, novas competências linguísticas, pragmáticas e interculturais, novas estratégias de compreensão e negociação do sentido e um novo conhecimento relevante sobre a língua e a cultura alvo. No nosso trabalho, procurámos fomentar a participação do aluno em situações de comunicação na língua alvo fora do meio escolar e a utilização criativa de novas tecnologias (no sentido referido no subcapítulo sobre as oportunidades da aprendizagem criativa da LE) em contexto escolar. A aprendizagem criativa proporciona também novas experiências de aprendizagem, envolvendo profissionais com outras experiências relevantes para a formação de novas competências culturais dos alunos. Através desses encontros e da LE, os alunos familiarizam-se com áreas de conhecimento pouco representadas no currículo, mas relevantes de ponto de vista cultural (como, por exemplo, a história dos ameríndios francófonos de Canadá). Essas experiências promovem uma mudança significativa na relação do aluno com a língua alvo, que cultiva uma nova forma de aprendizagem do aluno, mais do que a aprendizagem cumulativa, com a qual é complementar: aprendizagem dinâmica (pelo envolvimento global do aluno em tarefas complexas, que solicitam as suas competências linguísticas e culturais, mas também competências sociais, habilidades reflexivas e habilidades práticas), contínua (fora do horário e do espaço da escola), global (envolvendo processos motores, tanto como processos emocionais e mentais) e pessoal (ao próprio ritmo do aluno).

1.4 A avaliação da aprendizagem criativa

A avaliação da aprendizagem criativa da LE é um tema difícil de abordar, devido a sua natureza e aos poucos estudos publicados sobre essa problemática. Relativamente à insuficiente exploração teórica deste tema, em 2011 Burnard (140) considerava: “compared with numerous other topics relating to ‘creative learning’, research on the assessment of

creative learning is still in its infancy”. A avaliação na área da aprendizagem da LE apresenta algumas dificuldades referidas no *QECRL*, que reconhece vantagens e desvantagens tanto na avaliação sumativa, como na avaliação formativa da competência linguística. A avaliação contínua apresenta certas vantagens, para se evidenciar a criatividade do aluno: “a avaliação contínua dá conta da criatividade e dos diferentes pontos fortes de forma mais clara, mas depende mais da capacidade do professor em ser objetivo” (*QECRL* 254). Contudo, não há consenso sobre os métodos que o professor pode usar para avaliar a aprendizagem criativa. Burnard sugere algumas estratégias para ser consideradas pelo professor em colaboração com os alunos: clarificar e partilhar os objetivos e expectativas da aprendizagem; iniciar conversas, planificar perguntas, atividades e tarefas que fornecem elementos relevantes sobre o progresso do aluno na aprendizagem; dar aos alunos *feedback* que os informe sobre o modo de alcançar os objetivos seguintes e mobilizar os alunos como fontes de aprendizagem, uns para os outros (Burnard 147).

Partindo do modelo teórico de Beetlestone, acrescentamos às estratégias referidas algumas perguntas, por nós formuladas, que podem ajudar o professor na observação do comportamento criativo do aluno na aula de LE:

- Que conhecimentos linguísticos e culturais demonstra o aluno na resolução de problemas ou na execução das tarefas?
- Em que medida usa o aluno a língua alvo para expressar ideias próprias e participar em atividades que solicitam a sua criatividade?
- De que forma é que o aluno manifesta a sua imaginação combinatória na produção verbal, na produção escrita, na interpretação da leitura e na resolução de problemas de compreensão?
- Utiliza o aluno mais de que uma modalidade para expressar as suas ideias?
- Demonstra o aluno autonomia na utilização de fontes e documentos autênticos?
- Como contribui o aluno para a expansão do conhecimento na aula de LE?

Com estas perguntas em mente, elaborámos uma grelha de observação do comportamento criativo do aluno, de modo a evidenciar as manifestações da sua criatividade na aula de LE. A grelha contempla as cinco características do comportamento criativo descritas anteriormente e tem uma função de medição, no sentido definido por Bartolomeis (33), de “atribuir características ou propriedades quantitativas ou qualitativas a comportamentos, processos, objetos”. A nossa medição é expressa numa escala de graus em sucessão, com três níveis por cada característica observada. Reproduzimos, de seguida, a respetiva grelha.

Tabela 1: Itens para a observação do comportamento criativo do aluno na aula de língua estrangeira

Itens para a observação do comportamento criativo do aluno na aula de LE					
		Nível 1- O aluno:	Nível 2- O aluno:	Nível 3: O aluno	
Representação		<ul style="list-style-type: none">- observa os materiais fornecidos, seleciona e adapta os materiais que considera relevantes para contextualizar o tópico;- utiliza os materiais como ponto de partida para a sua expressão verbal;- realiza individualmente o sumário de cada aula e da unidade didática, guardando um registo das novas aprendizagens que compara com os registos dos colegas e com o sumário do professor;	<ul style="list-style-type: none">- pesquisa, identifica, seleciona, compara, adapta materiais disponíveis /acessíveis na sala de aula, que considera relevantes para contextualizar o tópico;- utiliza os materiais como ponto de partida e recorre aos mesmos em vários momentos, para sustentar a sua expressão verbal;- realiza individualmente sumários de cada aula e unidade didática, guardando um registo das novas aprendizagens, junto com outros elementos de auto-observação do seu progresso (‘dicionário’ individual), que atualiza regularmente;	<ul style="list-style-type: none">- pesquisa, identifica, seleciona, compara, adapta materiais diversos do seu ambiente (dentro e fora da sala de aula), que relaciona com o tópico, e interpreta-os para contextualizar o tópico;- utiliza os materiais para iniciar, sustentar, desenvolver e complementar as suas ideias, expressas verbalmente;- utiliza de forma autónoma e regular instrumentos de avaliação do seu próprio progresso na aprendizagem (sumários individuais, ‘dicionários’ e outros instrumentos por ele concebidos e atualizados);	
Produtividade		Escrita	<ul style="list-style-type: none">- copia, compila e reorganiza frases dos materiais fornecidos para escrever textos, conforme as suas intenções, no cumprimento da tarefa;	<ul style="list-style-type: none">- adapta e altera textos dados, conforme os seus objetivos, para escrever uma versão diferente;- escreve textos novos seguindo um modelo e aplicando regras formais;- aborda o tema de forma pessoal e desenvolve algumas ideias novas;	<ul style="list-style-type: none">- compõe textos originais, sobre um tema dado;- transforma e reescreve textos dados, conforme os seus objetivos, para dar origem a um novo texto, radicalmente diferente do original;- elabora o texto em fases sucessíveis, de forma individual ou colaborativa, desenvolvendo ideias originais;- escreve para uma audiência, com o objetivo de produzir impacto;
		Oral	<ul style="list-style-type: none">- constrói um discurso pessoal, respeitando as características especificadas na tarefa;- personaliza a aplicação da tarefa, com recurso à mímica, entoação e postura corporal.	<ul style="list-style-type: none">- interpreta a tarefa de produção oral, acrescentando elementos não previstos (ao nível de conteúdo e forma);- produz um discurso com alguns elementos de interpretação pessoal, espontâneos e expressivos;- procura adequar-se à audiência, introduzindo alguma variação no ritmo, na entoação, na mímica e na postura corporal e envolvendo algumas estratégias de interação.	<ul style="list-style-type: none">- aborda de forma pessoal a tarefa de produção oral, desenvolvendo tanto o conteúdo como a forma;- seleciona o vocabulário e as estruturas de forma livre, com preocupação para a expressividade;- produz um discurso que integre, de forma coerente, elementos pessoais, espontâneos, de improvisação;- adequa o ritmo, a entoação, a mímica, a postura corporal e as estratégias de interação aos objetivos pessoais de comunicação, procurando o impacto sobre a audiência.

	Meios analógicos / digitais	<ul style="list-style-type: none"> - produz materiais escolhendo entre os meios analógicos ou digitais sugeridos; - seleciona e recombina alguns elementos disponíveis para definir tarefas novas. 	<ul style="list-style-type: none"> - produz materiais utilizando os meios analógicos ou digitais; - combina de forma diferente elementos disponíveis com outros previamente adquiridos. 	<ul style="list-style-type: none"> - produz materiais originais, utilizando vários meios analógicos ou digitais; - imagina situações problemáticas e inclui elementos de dificuldade e originalidade na construção de novas tarefas.
Originalidade		<ul style="list-style-type: none"> - considera várias possibilidades para a resolução da tarefa; - combina linguagens e competências diversas; - experimenta a utilização lúdica da LE. 	<ul style="list-style-type: none"> - refere conhecimentos de outras áreas, experiências próprias ou experiências dos pares, na resolução da tarefa; - combina várias situações por ele identificadas, para dar uma resposta complexa à tarefa; - combina elementos lexicais, culturais, expressivos e envolve outras competências, para além das linguísticas, na resolução da tarefa; - explora as possibilidades de utilização lúdica da LE. 	<ul style="list-style-type: none"> - transfere conhecimentos de outras áreas, refere experiências próprias ou contributos dos pares, imagina e analisa possibilidades para a resolução da tarefa; - combina várias situações, para elaborar uma resposta complexa e para desenvolver a tarefa; - combina de forma inédita elementos lexicais, culturais e expressivos; - envolve outras competências, para além das linguísticas, na elaboração e apresentação do produto final; - usa a LE de forma lúdica e assume riscos.
Resolução de problemas		<ul style="list-style-type: none"> - seleciona uma série de recursos e estratégias para resolver as situações de dificuldade na compreensão, sem recorrer ao professor; - examina e avalia as diferentes possibilidades surgidas e explora o contexto, opta pela melhor solução de tradução; - é recetivo e prepara as suas intervenções, para comunicar em situações reais, apoiando-se nos pares; - estabelece objetivos e seleciona os meios para alcança-los. 	<ul style="list-style-type: none"> - procura compreender por analogia e pela exploração do contexto, emitindo hipóteses de sinonímia que verifica com os pares e o professor; - em situações de comunicação real, interage com naturalidade e apoia-se no interlocutor e nos pares para superar as dificuldades e inferir o sentido; - recorre a meios linguísticos e não-linguísticos para comunicar as suas intenções; - adapta-se a situações de interação inesperadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - estabelece prioridades de compreensão, considera possibilidades diferentes e ultrapassa as dificuldades sem recurso à tradução; - mobiliza conhecimentos paratextuais, explora o contexto, infere o sentido e a atitude do autor; - reage com espontaneidade, interage com naturalidade; - improvisa, recorre aos meios disponíveis para comunicar, adapta e combina vários elementos, para além dos seus limites lexicais explícitos; - adapta-se a situações de interação esperadas.

Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - compara a sua própria cultura com a cultura alvo; - reconhece os clichês e participa na reflexão sobre o seu valor de verdade; - explora os conteúdos culturais com a ajuda do professor e dos pares, reavalia e atualiza os seus conhecimentos; - desenvolve uma atitude e estratégias propícias à superação de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - compara a sua própria cultura com a cultura alvo; - reconhece e questiona os clichês; - reconhece elementos de diversidade cultural na sua vida diária (ver pág. 66-67); - explora os conteúdos culturais em interação com os pares, reavalia e atualiza os seus conhecimentos; - revela curiosidade perante outras culturas; - desenvolve uma atitude de valorização da alteridade; - propõe soluções e adota estratégias para a superação de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - reflete sobre a própria cultura e a cultura alvo, compara as suas percepções com as dos outros; - explora de forma autónoma os conteúdos culturais, reavalia e atualiza os seus conhecimentos; - auto-reflete sobre os seus conhecimentos culturais e sobre elementos de diversidade da sua própria cultura (ver pág. 66-67); - revela curiosidade e abertura perante outras culturas; - estabelece objetivos próprios de desenvolvimento cultural; - reconhece e questiona os clichês; - reflete sobre os elementos novos e integra-os de forma crítica no seu discurso; - valoriza a alteridade, identifica as oportunidades para uma comunicação intercultural baseada na partilha de valores; - explora o contexto para encontrar soluções para a superação de conflitos.
---------	--	---	---

A avaliação da aprendizagem criativa no âmbito da nossa investigação-ação coincide com a necessidade de interpretar e atribuir significados (Bartolomeis 35) às medidas do comportamento criativo dos alunos na aula de LE, à luz das características enunciadas por Jeffrey e Woods (13) e analisadas no subcapítulo anterior. Com este objetivo, elaborámos uma grelha de avaliação da aprendizagem criativa com três níveis de empenho para cada característica contemplada (relevância, controlo, domínio dos conhecimentos e inovação), que reproduzimos de seguida.

Tabela 2: Itens para a avaliação da aprendizagem criativa na aula de língua estrangeira

Itens para a avaliação da aprendizagem criativa na aula de LE			
	Nível 1 – O aluno:	Nível 2 – O aluno:	Nível 3 – O aluno:
Relevância	<ul style="list-style-type: none"> - participa nas atividade demonstrando interesse e curiosidade; - responde e justifica as respostas de forma pessoal; - remete as suas respostas para experiências conhecidas; - colabora com os pares e o professor para o desenvolvimento do tema; - faz perguntas sobre o tópico; - explora os materiais fornecidos, seleciona ideias e uma linguagem útil para expressar a sua opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - participa nas atividades demonstrando interesse e curiosidade; - sugere ideias, que justifica de forma pessoal; - remete as suas ideias para experiências próprias ou outras experiências conhecidas; - faz perguntas e propõe conexões com outros tópicos de interesse pessoal; - interage com os colegas e com o professor para desenvolver o tópico; - explora os materiais fornecidos comparando-os e sugerindo outras abordagens do tópico. 	<ul style="list-style-type: none"> - revela interesse pessoal e ideias próprias; - justifica as suas opiniões com a experiência pessoal e com outras experiências conhecidas; - mobiliza conhecimentos de outras áreas para emitir e verificar hipóteses; - questiona e estabelece conexões, refletindo sobre o tópico, considerando várias possibilidades e pontos de vista; - desenvolve um discurso pessoal, argumentado; - refere leituras, obras e outras fontes de conhecimento sobre o tópico; - produz materiais que partilha e debate com os colegas, com o professor e com o seu grupo, dentro e fora da escola.
Controlo	<ul style="list-style-type: none"> - explora os materiais com alguma orientação por parte do professor; - colabora com o professor na realização das tarefas; - considera possibilidades diferentes e procura confirmar com o professor a validade das possibilidades encontradas; - verifica a pertinência das suas aquisições linguísticas, através de tradução, sinonímia ou paráfrase, que se quer confirmada pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - adota uma estratégia própria na abordagem dos materiais e aplica de forma autónoma; - procura completar e comparar a informação dos materiais, com recurso às sugestões do professor e dos colegas; - interpreta a informação fornecida e propõe modificar, acrescentar, desenvolver aspectos ligados aos tópicos; - estabelece ligações com outros tópicos, apoiando a sua abordagem do tópico principal; - adota pontos de vista surgidos na aula e constrói um ponto de vista pessoal; - utiliza uma linguagem adequada, integrando elementos novos, confirmados na sala de aula, e adaptando o seu vocabulário, utilizando a paráfrase, a comparação, a descrição, etc.; - procura incluir no seu discurso alguns elementos novos, pouco explorados no contexto da aula, assumindo algum risco de erro. 	<ul style="list-style-type: none"> - explora e avalia os materiais de forma autónoma; - procura outras fontes de informação, que usa para comparar e completar a informação fornecida; - descobre e propõe pistas novas e pessoais; - integra ideias surgidas no contexto da sala de aula, reformulando e adaptando as ideias anteriores; - constrói um discurso adequado e variado, que integra elementos novos, alguns encontrados em outros contextos ou adaptados à situação da sala de aula, por paráfrase, comparação, analogia, descrição, etc. - complementa o seu discurso com elementos visuais, áudio, expressão corporal, gestos, mímica, etc., para reforçar a sua expressão verbal; - associa elementos lexicais, fonéticos, gramaticais e sintáticos para produzir estruturas, que superem a falta de recursos linguísticos explícitos; - define objetivos próprios e adapta os meios disponíveis para atingi-los, assumindo riscos de erro.

Domínio dos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - participa nas atividades da aula e em projetos interdisciplinares que envolvem a LE; - interage com os pares e com o professor, resolvendo as tarefas individuais e atingindo os objetivos estabelecidos; - reflete sobre e avalia o seu contributo à aula/ao projeto; - identifica as suas dificuldades e define algumas estratégias para as superar. 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolve trabalho colaborativo perante os objetivos da aula/de um projeto interdisciplinar e de intervenção (intercultural, de cidadania etc.) que envolve a LE; - colabora na definição de objetivos, de estratégias e no desenvolvimento das atividades; - participa em todas as etapas da aula/do projeto, realizando as tarefas e utilizando a LE para comunicar com os colegas/destinatários do projeto; - auto-reflete e avalia o seu empenho e o desenvolvimento do projeto; - prevê dificuldades e desenvolve algumas estratégias para as superar. 	<ul style="list-style-type: none"> - adota e põe em prática, num trabalho coletivo, um tema central para a aula/um projeto de caráter interdisciplinar, intercultural, de cidadania, etc. na LE; - procura desenvolver e diversificar as abordagens, propondo novas pistas e recursos, identificando e aceitando desafios; - adapta o seu discurso ao contexto/aos destinatários do projeto, rentabilizando o seu uso de meios linguísticos e não-linguísticos para reforçar a aprendizagem/o impacto do projeto na audiência; - auto-reflete e avalia o seu desempenho e o resultado do projeto; - prevê as dificuldades e combina estratégias diferentes para as superar; - envolve-se na promoção dos objetivos da aula/do projeto e na divulgação dos mesmos junto dos pares/ comunidade educativa.
Inovação	<ul style="list-style-type: none"> -desenvolve um novo conhecimento sobre o tópico; - estabelece relações novas de colaboração, utiliza novas fontes e integra novos espaços no seu processo de aprendizagem; -adquire elementos linguísticos novos, relacionados com o tópico. 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolve novas competências culturais e de interação na LE; - renova o seu conhecimento sobre o tópico; - utiliza novas fontes e integra novos espaços no seu processo de aprendizagem; - renova a sua linguagem sobre o tópico, integrando ideias e formas encontradas nos materiais utilizados e no contexto da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolve novas competências culturais e de interação na LE; - renova o seu conhecimento sobre o tópico e outros temas e produz materiais ou integra o tópico em novos contextos; - utiliza novas fontes e integra novos espaços no seu processo de aprendizagem; - renova a sua linguagem sobre o tópico, integrando ideias e formas encontradas nos materiais explorados, no contexto da aula e em outros contextos, adaptando-as para desenvolver o seu discurso.

Como veremos na segunda parte, é de toda a utilidade o recurso a instrumentos de avaliação que nos permitam esclarecer objetivos a atingir com os alunos e critérios a observar pelo docente. Para manter uma correta proporção entre a objetividade das variáveis e a reflexão subjetiva sobre os problemas selecionados e as hipóteses avançadas, consideramos muito importante o envolvimento dos aprendentes na definição de objetivos, na auto-avaliação do seu progresso, na escolha de atividades relevantes, para que as características da aprendizagem criativa possam ser avaliadas.

1.5 Reflexão sobre o capítulo teórico

Antes de avançar para a análise da componente prática do nosso relatório da PES, concluímos este capítulo teórico com a ideia que a aprendizagem criativa na aula de LE surge como um processo co-imaginativo, que envolve o professor e o aluno na construção, por um lado, do conhecimento linguístico do aluno e, por outro lado, do conhecimento didático e pedagógico do professor. Numa perspetiva acional sobre a aprendizagem da LE, de acordo com o *QECRL*, a criatividade do aprendente manifesta-se no seu comportamento linguístico em situações reais, processo descrito por alguns teóricos como *languageing* (Clarke 5). É específica a este comportamento do aprendente a utilização pelo mesmo dos seus conhecimentos explícitos da LE, do seu conhecimento implícito da língua materna (na interlíngua), das suas competências transversais, do seu conhecimento geral e de processos mentais complexos, para comunicar de forma eficaz no seu contexto de aprendizagem e alcançar os objetivos da sua intervenção no respetivo contexto.

Tanto o aluno, como o professor, pelos seus conhecimentos, experiência, competências, objetivos de aprendizagem, motivação e ação imaginativa, fomentam esse processo, em que não são os únicos participantes (a comunidade educativa, a comunidade linguística de aprendentes e os espaços multiculturais estão incluídos no processo). Para o professor de LE que assume o desenvolvimento da criatividade do aprendente como objetivo geral da sua prática, a aula de LE é uma oportunidade para estimular o comportamento criativo do aluno (que descrevemos utilizando as variáveis representação, produtividade, originalidade, resolução de problemas e cultura), através de tarefas/atividades motivantes, complexas e relevantes para o aprendente. Pela sua vez, a criatividade na aprendizagem do aluno torna-se observável através de uma série de características interdependentes, que começam com a relevância do conhecimento procurado, continuam com o controlo dos recursos e o domínio dos conhecimentos pelo mesmo e culminam com a inovação do conhecimento inicial. A respetiva inovação do conhecimento consta da pesquisa, descoberta e aquisição pelo aluno de nova informação, da integração da mesma em novas conexões e da sua manifestação numa nova ação/num novo comportamento de aprendizagem. São essenciais, neste processo, duas etapas: uma de geração (produção) e uma de avaliação (Robinson 152) da respetiva informação, para a transformar num novo conhecimento relevante. Sintetizámos as ideias selecionadas durante o estudo da bibliografia sobre criatividade que informaram a nossa PES num esquema que apresentamos abaixo e que relaciona alguns elementos chave do capítulo teórico do nosso relatório.

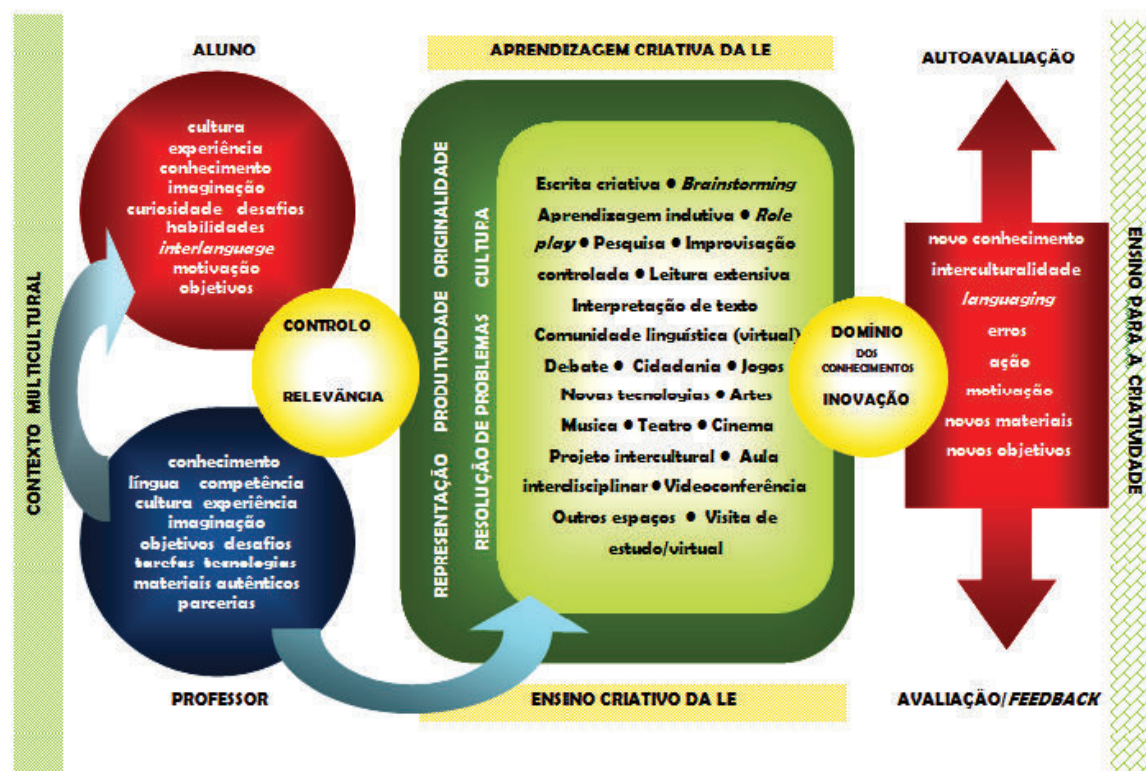


Figura 1: A aprendizagem criativa na aula de LE

O esquema ilustra a complementaridade entre o ensino criativo do professor e a aprendizagem criativa do aluno na aula de LE. Como na bibliografia estudada as quatro características da aprendizagem criativa acima enumeradas aplicam-se também ao ensino criativo, no nosso esquema elas marcam essa confluência entre a criatividade do professor e a criatividade do aluno. O professor criativo estimula uma relação positiva entre aluno e o ambiente multicultural e incentiva o envolvimento criativo do aprendente, numa aula aberta aos desafios e à inovação. Colocámos no centro do esquema a aula de LE, que representa o elemento de referência na nossa investigação. O *input* do aluno e o seu comportamento criativo (observável ao longo das atividades desenvolvidas, nas cinco características contempladas na grelha de observação) evidenciam as duas primeiras características da aprendizagem criativa: a relevância do conhecimento e o controlo dos recursos pelo aluno. O mesmo comportamento criativo do aluno na aula de LE e os seus ‘produtos’ (materiais, comportamentais, cognitivos e metacognitivos) evidenciam as outras duas características da aprendizagem criativa: o domínio dos conhecimentos e a inovação. Não pudemos omitir os dois elementos constituintes do ambiente social e institucional que também fomentam a aprendizagem criativa da LE: o contexto multicultural e o ensino para a criatividade, que promovem a criatividade como uma competência do aluno, essencial para o futuro.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A PES representou a oportunidade de consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos na FCSH e no meu estudo individual e de os relacionar com a experiência do ambiente escolar, que, por vezes, nos colocou perante questões e desafios imprevistos. A nossa aprendizagem, enquanto professora estagiária, desenvolveu-se nos moldes da investigação-ação, que nos permitiu a liberdade de visitar e questionar algumas teorias que já tinham despertado o nosso interesse, adaptá-las à nossa área de estudo, aplicá-las, observar o seu impacto na prática e, finalmente, ponderar o seu valor na reflexão sobre os resultados registados. De modo geral, seguimos, na nossa investigação-ação, os cinco passos descritos por Pelton (8): “issue identification”, “data collection”, “action planning”, “plan activation” e “outcome assessment”.

O primeiro passo foi definir a prioridade da nossa investigação: integrar nas nossas aulas de Inglês e de Francês as ideias do ensino para a criatividade e construir algumas ferramentas teóricas, sustentáveis na prática, para serem aplicadas no ensino/aprendizagem da LE de modo a fomentar o progresso dos aprendentes. Partimos com o objetivo de ‘empoderar’ os nossos alunos a utilizarem a sua criatividade para aprender a LE.

O passo seguinte foi recolher evidência sobre o ambiente da nossa intervenção, a necessidade e a relevância da mesma. A observação de aulas e a imersão no ambiente escolar e na comunidade educativa representaram, nesta fase, os meios principais para recolher os dados necessários à preparação da nossa ação. Na fase de planificação, constituímos um grupo de profissionais de referência para as duas escolas, para a comunidade educativa e para a nossa formação (prévia, atual e contínua), com os quais debatemos, de modo informal, sobre vários aspetos da relação entre a criatividade e o conhecimento. Com base na bibliografia consultada e em paralelo com a elaboração do capítulo teórico do nosso relatório da PES, elaborámos duas grelhas que serviram de instrumentos de observação e avaliação nas fases seguintes da nossa intervenção: a grelha dos itens para a observação do comportamento criativo do aprendente na aula de LE e a grelha de avaliação da aprendizagem criativa, segundo as características reveladas. Os estudos publicados pelos investigadores da criatividade na aprendizagem da LE ajudaram-nos a destacar uma série de atividades com um bom potencial para conduzir à aprendizagem criativa da língua alvo. Essas experiências de outros professores investigadores permitiram-nos preparar um leque de atividades para a fase de planificação e lecionação de aulas.

O quarto passo corresponde à fase de planificação e lecionação de aulas e à observação continuada, alterando, por vezes, os planos iniciais, para responder a novos desafios. As observações sobre o comportamento criativo dos alunos determinaram o avanço para o passo seguinte, ou a alteração dos planos de lecionação de aulas, com outras atividades, ou mesmo das grelhas de observação iniciais, de modo a permitir uma observação mais complexa e relevante sobre o nosso tema.

A nossa investigação-ação culminou com a avaliação qualitativa dos dados recolhidos na fase anterior e da evidência sobre a utilidade da aprendizagem criativa na aula de LE. A avaliação deste percurso teve três direções: o conhecimento teórico desenvolvido durante a investigação-ação sobre a aprendizagem criativa na aula de LE, o impacto da investigação ação sobre os alunos e o impacto sobre o nosso próprio conhecimento enquanto professora de LE. Os resultados desta avaliação serão apresentados na conclusão do presente relatório.

Contudo, o nosso percurso entre teorias e prática não foi tão linear como o modelo de investigação-ação acima descrito. O modelo cíclico de Burns (9) e a abordagem de McIntosh da investigação-ação como criação artesanal (93) incentivaram-nos a adoptar um esquema próprio, que apresentamos abaixo, e a descrever os vários ciclos percorridos. O primeiro percurso cíclico permitiu-nos recolher evidências da prática e verificar a nossa construção teórica sobre a criatividade do aluno na aula de LE. No segundo percurso, procurámos sintetizar, dos dados recolhidos, os efeitos da criatividade dos alunos sobre a aprendizagem da LE, para fortificar a base teórica da nossa abordagem e definir melhores instrumentos para investigações futuras.

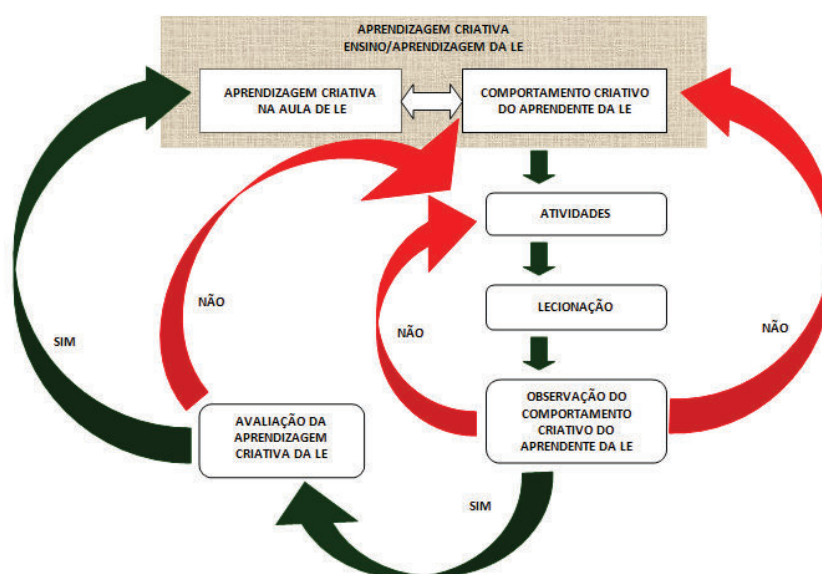


Figura 2: A aprendizagem criativa, entre teoria e prática pedagógica

O esquema indica as etapas do nosso trabalho de investigação sobre criatividade na aula de LE, iniciado ao nível teórico. Encontramos, nesse nível, duas direções: uma que liga a criatividade ao conhecimento, e outra que estabelece a correspondência entre criatividade e o comportamento do aprendente. Considerando as duas direções igualmente relevantes para o nosso tema (numa perspetiva acional, a construção do conhecimento linguístico está centrada no comportamento linguístico do aprendente), elaborámos as duas grelhas apresentadas no capítulo dedicado à avaliação da aprendizagem criativa, com o objetivo de verificar a sua aplicabilidade e relevância na nossa PES. A partir da descrição do comportamento criativo na aula de LE, contemplado nessas grelhas, planificámos atividades que desenvolvemos com as nossas turmas durante a leção de aulas e observámos o comportamento dos nossos alunos. Se o comportamento dos alunos não revelava de forma clara nenhum dos itens descritos nas grelhas, interpretámos essa situação de duas formas: como um sinal da necessidade de alterar a nossa prática, planificando atividades diferentes (a situação mais frequente) ou reexaminando a bibliografia consultada e a descrição dos respetivos itens na nossa grelha, no sentido de considerar mais aspetos relevantes (como do parâmetro ‘cultura’).

Observando o comportamento criativo dos alunos na aula de LE, passámos para a segunda fase, a avaliação da aprendizagem criativa, conforme a segunda grelha proposta. Se a análise não revelava a criatividade dos alunos nas aprendizagens realizadas, interpretámos os resultados como um sinal da necessidade de regularizar a nossa planificação e leção de aulas, para consolidar o comportamento criativo dos aprendentes. Quando as características da aprendizagem criativa foram evidentes na aprendizagem dos alunos, a interpretação dos resultados conduziu às conclusões teóricas da nossa investigação-ação.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 Escolas cooperantes

A nossa PES desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas de Sebastião da Gama em Setúbal, cidade sede de concelho e capital de distrito, localizada a 50 km de Lisboa, junto ao rio Sado e ao Oceano Atlântico. O Município de Setúbal tem uma população de 121 mil habitantes. As atividades económicas tradicionais, até meados do século XX, estavam ligadas à pesca e à indústria conserveira. Atualmente 73,5% da população ativa trabalha no setor terciário (principalmente comércio, transportes, turismo e restauração), 25% no setor

secundário (indústrias de celulose, papel, cimento, construção e reparação naval) e apenas 1,6% no setor primário. O desenvolvimento das novas atividades económicas atraiu novos habitantes, provenientes de várias regiões de Portugal, dos países de língua portuguesa e, recentemente, dos países da Europa de Leste e do continente asiático. As características naturais, propícias ao turismo e desporto, fazem de Setúbal um ponto de interesse para turistas de vários países do mundo ocidental, tanto como para cidadãos portugueses residentes noutros estados europeus.

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclo de Aranguez e a Escola Secundária de Sebastião da Gama, que acolheram a nossa PES, situam-se na zona central da cidade de Setúbal, recebendo alunos de várias zonas do concelho, devido à facilidade dos acessos e transportes públicos. As instalações das duas escolas são bastante acolhedoras, havendo espaços com funcionalidades diferentes, adaptados a várias necessidades e tipos de atividades. O espaço da Escola Básica de 2º e 3º Ciclo de Aranguez é organizado em quatro blocos (três com salas de aula e laboratórios e um com escritórios, reprografia, sala multimédia e biblioteca), refeitório, ginásio, balneários e dois campos exteriores. No ano letivo 2014-2015, a Escola do 2º e 3º Ciclo de Aranguez teve 20 turmas do 2º ciclo e 16 turmas do 3º ciclo, onde lecionaram 77 professores.

A Escola Secundária de Sebastião da Gama (ESSG), ainda referida localmente como Escola Comercial, está implantada num lote de 17000 m², junto ao Jardim de Bonfim. A escola beneficiou, recentemente, da ampliação e modernização das suas instalações, no âmbito do programa “Nova Escola”, do Ministério da Educação. O complexo atual é composto por cinco edifícios e um espaço exterior central, interligados por uma *learning street*⁴, que regulariza a circulação interior da escola. Um dos cinco edifícios é de implantação nova e que contém a biblioteca, a sala polivalente, a reprografia, a cafetaria e um campo de jogos descoberto. Os outros edifícios contêm espaços administrativos e destinados aos docentes, laboratórios, salas de aula, ginásio, refeitório, pavilhão desportivo e balneários. No ano letivo 2014-2015, a ESSG teve 19 turmas do 3º ciclo e 36 turmas do ensino secundário e contou com 128 docentes.

De acordo como os dados da Associação Empresários Portugueses pela Inclusão Social (EPIS) sobre o sucesso escolar, no ano letivo 2010-2011, a Escola Secundária Sebastião da Gama teve uma média de 86,9% alunos aprovados (com classificações negativas

⁴ *Learning street* designa um corredor que liga as diferentes áreas da escola, sendo, ao mesmo tempo, um amplo espaço de exibição e de divulgação de eventos de interesse para a escola.

em duas ou menos disciplinas), enquanto a Escola do 2º e 3º Ciclo de Aranguez teve uma taxa de transição de 81,1% alunos aprovados, a média das dez escolas do concelho sendo de 82,4%.

3.2 Caraterização das turmas

Caraterização da turma 10ºC

A turma 10ºC da Escola Secundária Sebastião da Gama era uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologia constituída por 32 alunos, dos quais 15 de sexo feminino e 17 de sexo masculino. A média de idades da turma era de 15 anos. Faziam parte da turma dois alunos retidos no ano anterior e uma aluna com necessidades educativas especiais.

Nas fichas pessoais preenchidas no início do ano letivo, os alunos indicaram como disciplinas favoritas: Educação Física, Matemática, Português e Biologia e afirmaram ter mais dificuldades nas disciplinas de Matemática, Inglês, Português e Ciências Físico-Químicas. Quinze alunos da turma declararam a sua intenção de prosseguir estudos universitários. Os alunos referiram como atividades preferidas: o desporto (8 alunos), a música (11 alunos), a leitura (8 alunos), os filmes (10 alunos), a televisão (11 alunos) e os jogos no computador (3 alunos).

Durante o primeiro período, dois alunos foram transferidos para outras turmas. Um outro aluno ingressou no início do segundo período. Na disciplina de Inglês, no final do primeiro período houve oito alunos com classificação negativa.

Caraterização da turma 9ºA

A turma 9ºA da mesma escola era constituída por 25 alunos, dos quais 11 raparigas e 14 rapazes, com uma idade média de 14 anos. Dois alunos da turma foram retidos no ano anterior. Os alunos declararam como disciplina favorita a Educação Física e afirmaram ter mais dificuldades na disciplina de Matemática. Uma aluna da turma foi acompanhada pela EPIS e oito alunos tiveram plano de acompanhamento pedagógico. Quanto às suas perspetivas de futuro, 22 alunos da turma declararam, nas suas fichas pessoais, querer prosseguir estudos. Na disciplina de Inglês, oito alunos tiveram classificação negativa no primeiro período do ano letivo e nove no segundo período.

Caraterização da turma 7ºD

No ano letivo 2014-2015, a turma 7ºD da Escola Básica de 2º e 3º Ciclo de Aranguez teve 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, com uma média de idade de 12 anos. Dois alunos têm necessidades educativas especiais, cinco alunos foram sujeitos a plano de acompanhamento pedagógico, e dois alunos foram acompanhados pela EPIS. Conforme a caraterização do Conselho de Turma, no primeiro período o aproveitamento da turma foi considerado satisfatório e o comportamento bom. O grupo era participativo, interessado e geralmente tinha um comportamento adequado, apesar de ser por vezes agitado e de alguns alunos desrespeitarem, de forma sistemática, certas regras da sala de aula, principalmente as relativas à pontualidade e à postura.

3.3 Orientação de estágio

A nossa PES de Inglês desenvolveu-se na ESSG, sob a orientação da Dr.^a Ana do Paço, e a de Francês, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Aranguez, sob a orientação da Dr.^a Isabel Piteira. O horário de estágio foi definido de forma a permitir a observação das aulas nas duas escolas cooperantes e as reuniões semanais com as duas orientadoras. Na escolha das turmas, tivemos em consideração o horário e as recomendações das professoras orientadoras.

Na disciplina de Inglês, a professora orientadora sugeriu a observação de níveis diferentes de ensino, básico e secundário, para entendermos como o professor escolheu os seus métodos e estratégias consoante o nível de competência dos alunos e as caraterísticas de cada grupo. Observámos, nesta disciplina, os níveis seis e sete (turmas do 10ºC e 11ºE) e, mais tarde, o nível cinco (turma 9ºA) de Inglês. Na disciplina de Francês observámos o nível 1 (7º ano) em turmas diferentes (7ºD, 7ºE e 7ºF), com o objetivo de entender como, aos mesmos conteúdos, se adequam abordagens diferentes, em função de cada grupo de aprendentes.

Durante os seminários semanais procedemos, numa primeira fase, à troca de observações sobre as aulas, à definição de objetivos de observação para as aulas seguintes e à discussão das prioridades e das estratégias adotadas pelas professoras orientadoras na planificação de cada aula e em situações pontuais, tais como as situações de indisciplina. Numa fase posterior, durante os seminários, trocámos ideias, de modo a conjugar a planificação anual dos grupos disciplinares de Inglês e de Francês com o estudo das Didáticas das respectivas línguas na FCSH e com o nosso objectivo, de estimular a

aprendizagem criativa em contexto de sala de aula. No âmbito destes seminários tivemos a oportunidade de selecionar os materiais e analisar as nossas planificações, tanto antes da aula, para repensar, desenvolver e alterar alguns aspetos, segundo as sugestões das professoras orientadoras, como depois das aulas, para regularizar as estratégias envolvidas na nossa prática de lecionação. Durante os seminários articulámos também os elementos e critérios de avaliação, a estrutura dos testes, conforme as matrizes adotadas pelos dois grupos disciplinares, bem como os momentos informais de avaliação.

De forma ocasional, foram marcadas reuniões para a preparação de projetos e de aulas interdisciplinares, com a participação da professora bibliotecária e a professora de EVT, do professor de Filosofia e do professor de TIC da ESSG, para a disciplina de Inglês, para a preparação da visita de estudo ao Museu do Trabalho Michel Giacometti de Setúbal e da aula com a participação do artista francês Régis Lambert, para a disciplina de Francês.

4. OBSERVAÇÃO DE AULAS

O nosso estágio começou com a observação sistemática de aulas de Inglês e de Francês. Numa primeira fase, através da observação das aulas das duas disciplinas, procurámos conhecer os alunos e os espaços, as dinâmicas de cada turma e a relação das docentes com cada grupo. A utilização da língua materna pelas professoras situou-se entre os nossos objetivos iniciais, visando a nossa preparação para a interação com os alunos, durante a lecionação de aulas. Tendo em consideração que o português não é a nossa língua materna, a escolha do idioma de comunicação dever-se-ia articular com os objetivos de aprendizagem da turma, de modo a reforçar o comportamento criativo dos alunos enquanto aprendentes e estimulá-los a tomar controlo da aprendizagem (seja para comunicar na língua alvo, assumindo riscos, seja para observar o comportamento de *languager* do professor e diminuir as suas emoções negativas perante a sua produção oral na língua alvo). Como as situações observadas revelaram uma diversidade de abordagens que mereciam uma análise mais sistemática, procedemos à utilização de grelhas de observação, algumas sugeridas por Scrivener (202) e por Wajnryb (29), e outras produzidas por nós, à medida do nosso avanço no estudo teórico e na observação, com base na bibliografia consultada. Os dados recolhidos foram analisados e problematizados, o que fez com que a prática da observação se tornasse mais objetiva e relevante para o nosso estudo, consolidando, ao mesmo tempo, os objetivos a serem contemplados na segunda fase da PES, para cada língua estrangeira. A observação iniciada

nesta primeira fase continuou, parcialmente, na fase de lecionação de aulas, como estratégia que permitiu a avaliação da aprendizagem criativa dos alunos.

Na observação das aulas lecionadas pelas orientadoras, optámos por dedicar o maior número de tarefas à interação entre docente e aprendente, à ação do aluno durante a aula de LE e ao seu comportamento criativo. Verificámos que, nas duas disciplinas, a participação dos alunos era valorizada e incentivada. Contudo, houve algumas diferenças entre as duas abordagens, que enriqueceram a nossa experiência enquanto observadora e que ajudaram a nossa preparação para a lecionação de aulas, principalmente ao nível de relacionamento com os alunos, de modo a estimulá-los a participar com confiança, e na regularização da participação dos mesmos, em respeito das regras de intervenção na conversa: solicitar a palavra, esperar pela sua vez, ouvir os outros e respeitar as outras opiniões.

4.1 Observação de aulas de Inglês

Nas aulas de Inglês, a professora orientadora estimulou o diálogo com os alunos, deixando-os experimentar, questionar, propor hipóteses de resolução das tarefas, errar e autocorrigir-se, aprender uns com os outros no contexto da sala de aula. A linguagem utilizada era sempre clara, sem ambiguidades formais e limitava-se ao lançamento de questões, às intervenções mínimas na correção do erro, não interrompendo a fluência do discurso e deixando ao aluno a possibilidade de autocorreção, de correção por pares ou meramente assinalando os erros (utilizando o *echoing*), antes de os corrigir de forma explícita. A maioria das interações observadas foram iniciadas, em inglês, pela professora, que lançava questões abertas à turma, fomentando as iniciativas individuais, ou recorrendo a perguntas diretas, quando os alunos eram menos participativos e a situação de aprendizagem parecia estagnar. Pontualmente, a docente utilizava a língua materna para restabelecer a disciplina na sala de aula, ou para explicar alguns aspetos mais difíceis aos alunos com nível baixo de competência na língua alvo. A docente respondia às intervenções/respostas dos alunos com *feedback* direto, ou integrando logo a resposta do aluno na fase seguinte de aprendizagem (escrevendo no quadro o exemplo fornecido, ou desenvolvendo uma frase ou uma ideia do aluno).

Os sumários eram frequentemente escritos por alunos que se ofereciam para essa tarefa, mas que recorriam à professora para completar e confirmar a informação sobre os conteúdos. A utilização da língua materna pelos alunos nas atividades era uma exceção, aceite pela professora no caso dos alunos com maiores dificuldades de compreensão e produção oral

na língua alvo. Em momentos de comunicação menos formais, mesmo os alunos com competência razoável em inglês preferiam a língua materna para referir, de forma mais livre, situações pessoais, por exemplo, acontecimentos numa visita de estudo, notícias sobre a turma, diálogos com os colegas.

Na observação de aulas de Inglês foi possível observar algumas características do comportamento criativo dos alunos devido à abordagem da professora, consoante à idade e ao nível de competência dos alunos e à sua autonomia. Por exemplo, a avaliação da competência de produção e interação oral constava em apresentações individuais ou de pares, sobre temas escolhidos pelos alunos, com recurso a imagens, vídeos, filmes, posters ou outros materiais, onde os alunos podiam manifestar a sua criatividade na construção do discurso oral e na utilização de materiais complementares, incluindo o quadro e o projetor da sala de aula. Esta modalidade de avaliação, com uma forte componente formativa, devido à partilha de conhecimentos entre alunos, representa, na nossa opinião, uma forma de estimular a criatividade dos alunos, em que observámos comportamentos que se podem integrar nos níveis 1 e 2 das características ‘representação’ e ‘produtividade (oral)’.

O visionamento e o comentário de filmes artísticos na língua alvo na aula de Inglês foram umas das atividades que mais estimularam a participação dos alunos. A turma 11G visionou o filme *The Namesake* (2006), realizado por Mira Nair, tendo os alunos questionado algumas diferenças culturais entre o mundo ocidental e a cultura ficcionalizada na narrativa visual. Interpretando os comentários dos alunos sobre as diferenças culturais representadas no filme, notámos que o seu conceito de cultura referia principalmente aspetos etnográficos. Uma intervenção nossa, autorizada pela professora orientadora, no decorrer do debate, possibilitou-nos observar que os alunos tinham a capacidade para refletir sobre os clichés culturais e a curiosidade para explorar as diferenças mais consistentes, quando apoiados com informação complementar e estimulados a interrogar a respetiva realização artística de forma mais profunda (como, por exemplo, a atitude das personagens perante a morte e a visão sobre o tempo e o destino da pessoa). Na sugestão da docente, os alunos reflectiram e debateram sobre as dificuldades inerentes à imigração e à integração cultural, sugeridas pelo filme, que contrastaram com as experiências relatadas por uma aluna de origem estrangeira da respetiva turma. No desenvolvimento dessa atividade, que considerámos particularmente relevante para o nosso trabalho, observámos comportamentos criativos dos alunos correspondentes aos níveis 1 e 2 do parâmetro ‘cultura’, incluído na nossa grelha de observação do comportamento criativo.

A turma 10°C visionou, na aula de Inglês, o filme *The Social Network* (2010), de David Fincher, integrado na unidade didática “The World in Your Hands”. Reparámos como este tipo de atividade estimulou a participação dos alunos e a sua manifestação criativa, a reflexão sobre experiências pessoais e a expressão das opiniões individuais, bem como o esforço para ultrapassar as dificuldades de compreensão oral. Os alunos revelaram, nestas atividades, comportamentos criativos que correspondem aos níveis 1 e 2 de originalidade e 1 de resolução de problemas. Uma outra atividade prevista para a turma 10°C foi o visionamento do espetáculo pedagógico bilingue “Em Inglês nos Entendemos”, concebido e interpretado por Nuno Miguel Henriques e apresentado pelo grupo “Embaixada do Conhecimento” no Auditório Charlot. Como a turma não pôde participar, não chegámos a observar a interação dos alunos com falantes de Inglês em outros contextos de aprendizagem.

4.2 Observação de aulas de Francês

Na disciplina de Francês, a docente procurava estabelecer um diálogo com os alunos ao longo da leção de cada tópico, complementando a informação específica, lexical, fonética, etimológica ou gramatical, com informação cultural e contrastando certas formas gramaticais ou lexicais do francês com formas semelhantes do português. A maioria das interações observadas foi iniciada, em francês, pela professora, com recurso à língua materna dos alunos quando esses não pareciam perceber integralmente os enunciados da professora. As perguntas eram dirigidas, geralmente, ao grupo inteiro, mas a professora recorria também a perguntas individualizadas, para envolver mais alunos na resolução das tarefas. A professora iniciava breves diálogos em francês com alguns alunos escolhidos de modo a assegurar uma participação representativa da turma nas atividades. Inicialmente, a professora dirigia perguntas aos alunos mais competentes (quando esses não se ofereciam a responder), obtendo assim respostas que podiam servir de modelo aos alunos menos seguros e estimulando a turma a participar. Progressivamente, a professora dirigia perguntas aos alunos com níveis mais baixos, e respondia dando reforço positivo. Quanto à língua materna dos alunos, a docente utilizava-a para controlar o comportamento da turma, quando o nível de disciplina na sala de aula se tornava pouco satisfatório, ou para facilitar a compreensão de alguns aspetos novos ensinados.

Na maioria das situações, a professora escrevia os sumários no quadro, principalmente nas aulas de 45 minutos, para ocupar menos tempo com essa atividade, ou quando as turmas estavam mais agitadas. A cópia do sumário pelos alunos representava um momento propício

para a turma se acalmar e iniciar as atividades da aula com um comportamento mais correto e uma melhor concentração nas tarefas. Contudo, em todas as turmas havia alunos que, quando possível, assumiam de forma voluntária o papel de escrever o sumário no quadro. A data e o número da aula eram sempre escritos pelo aluno, sob a ‘vigilância’ da turma, que corrigia os erros, enquanto a informação sobre os conteúdos era sempre solicitada à professora.

Os alunos utilizavam a língua alvo principalmente para situações de rotina da sala de aula, para conversar com a professora (“Bonjour madame. Excusez mon retard. Je peux entrer?”). Entre as atividades que mais estimularam o interesse dos alunos nas aulas de Francês mencionamos uma exposição com postais de Natal realizados pelos alunos, com o texto em francês, e o visionamento do filme artístico “Os coristas” na Semana das Línguas (falado em francês e legendado em português). O pouco tempo disponível não permitiu complementar o visionamento do filme com uma sessão de discussão e interpretação, onde os alunos manifestassem a sua reflexão e capacidade de avaliação crítica.

De modo geral, as características do comportamento criativo do aluno (a representação, a produtividade, a originalidade, a resolução de problemas e a cultura) foram pouco observáveis de forma sistemática na primeira parte da PES, por várias razões. Enquanto alguns alunos revelaram as características ‘representação’ e ‘cultura’ na sua aprendizagem na aula de Francês, equivalentes ao nível 1 da nossa grelha, a observação das características ‘produtividade’, ‘originalidade’ ou ‘resolução de problemas’ foi pouco relevante, devido, por um lado, ao curto tempo disponível para atividades criativas ou baseadas em outros matérias que o manual e, por outro lado, a situações de indisciplina, principalmente nas turmas do 7ºE e 7ºF, que dificultaram a realização de algumas das atividades previstas, de produção escrita ou oral.

A utilização das TIC em atividades de ensino/aprendizagem de Francês foi um dos elementos pouco observados. Em primeiro lugar, os equipamentos da sala do 7ºD, onde se concentrou a nossa prática, estavam avariados, sem possibilidade de resolução deste problema por parte da escola, devido à falta de recursos. Com as outras turmas, cujas salas estavam equipadas com computadores e quadros interativos funcionais, a professora utilizava os equipamentos principalmente para projetar materiais que não exigiam ligação à Internet, para evitar as situações bastante frequentes de falta de sinal e para não prejudicar com interrupções o funcionamento da aula.

4.3 Considerações sobre a observação de aulas

Observando a participação dos alunos nas duas disciplinas, concluímos que na maioria das situações as suas respostas foram pontuais, poucos alunos revelando iniciativa para colocar novas questões, pedir esclarecimentos ou propor temas, interpretações ou exercícios novos. Os alunos estavam focados geralmente nos exercícios do manual, cuja resolução no quadro era uma das atividades para as quais manifestavam mais iniciativa individual e motivação. A escrita dos sumários no quadro, no início da aula, representava um momento importante para todas as turmas observadas e no qual o aluno assumia um papel mais ativo.

Algumas características do comportamento criativo que nos interessavam para este nosso estudo (a produtividade escrita e a representação) não foram observadas de forma sistemática na primeira parte da nossa PES, por um lado porque no período referido não foi possível a realização de atividades de produção escrita na sala de aula (exceto a resolução de exercícios), sendo o tempo disponível insuficiente devido a acontecimentos imprevistos. Por outro lado, a característica ‘representação’ é um item que surgiu na nossa investigação teórica, sem ser um objetivo contemplado, de forma definida, pelas professoras orientadoras ou pelo Programa de Inglês ou Programa de Francês, o que nos deixou com o desafio de testar e verificar a relevância desse item para a aprendizagem criativa e o seu potencial de inovação na aula de LE.

Da interpretação dos dados recolhidos durante a observação das aulas, concluímos que a criatividade do aluno, embora se manifeste com dificuldade num ambiente de aprendizagem com disposição fixa, recursos limitados, falta de tempo para a realização das tarefas, pressão das avaliações formais e poucas possibilidades de experimentação, pode ser estimulada pela boa comunicação entre os participantes e pelas relações positivas de aprendizagem, sendo o professor o principal promotor de valores humanos, de interculturalidade e de cidadania. A utilização da língua materna pelos alunos, no nível de iniciação na aprendizagem da LE, permite contrastar formas e características linguísticas e culturais, formular ideias e opiniões à volta de tarefas variadas e relevantes para os alunos. Nesse sentido, enaltece o valor dos materiais autênticos, diversificados, e das tarefas que permitem ao aluno assumir, de forma lúdica, um papel autónomo, produtivo e ativo. Nos níveis avançados, é importante que as tarefas permitam aos alunos inserir as suas competências linguísticas num contexto de competências culturais e valores humanos e de cidadania e rentabilizar a sua disponibilidade para afirmar e partilhar essas competências e valores dentro e fora da sala de aula.

5. PLANIFICAÇÃO, LECIONAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AULAS

5.1 Inglês

Começámos a planificação de aulas com uma seleção de materiais autênticos e propostas de atividades para cada unidade, cujas qualidade e potencial didático avaliamos em conjunto com a nossa orientadora de Inglês. Na escolha dos materiais, principalmente para as atividades de compreensão da leitura, as recomendações da Dr^a Ana do Paço foram muito úteis, chamando constantemente a atenção para considerar os níveis diferentes de competência dos alunos e a necessidade de mantê-los envolvidos nas atividades de aprendizagem, através de tarefas adequadas às suas competências. A dimensão dos textos e dos materiais audiovisuais, o grau de complexidade e a quantidade de tarefas foram sempre sujeitas à avaliação prévia da professora orientadora, que sugeria, para cada situação, possíveis problemas a ter em conta na fase de planificação. As suas observações sobre os planos e materiais apresentados foram de uma grande ajuda, estimulando-nos a trazer materiais auxiliares para cada aula, prever atividades alternativas ou estabelecer algumas prioridades, de modo a gerir o tempo real disponível em prol da aprendizagem dos alunos e não do cumprimento do plano. No formato dos nossos planos de aula passámos, a partir de uma certa altura, a sinalizar algumas atividades, que, eventualmente, podiam não ser realizadas, se os alunos revelassem dificuldades, ou se surgisse, durante a aula, uma nova oportunidade de aprendizagem. A nossa orientadora incentivou-nos, desta forma, a ultrapassar, sem ansiedade, o que Beghetto e Kaufman chamavam “the gap between the curriculum-as-planned and the curriculum-as-lived” (94) e a assumir o lado criativo do trabalho de professor, que deve utilizar a sua espontaneidade e intuição para resolver oportunamente cada problema surgido na aula e rentabilizar, de forma criativa, as oportunidades de aprendizagem para os seus alunos.

Na planificação de aulas seguimos o modelo de “disciplined improvisation” desenvolvido por Beghetto e Kaufman, que explica o modo como “improvisation in teaching occurs within activity structures and routines of the classroom and involves the combination of lesson planning and actual teaching” (95). O respectivo modelo de planificação, descrito pelos autores citados no contexto do ensino para a criatividade, permite, por um lado, que o professor responda às situações imprevistas durante a aula, e, por outro lado, planifique a aula de modo que estas oportunidades de aprendizagem surjam os mais naturais possíveis. A planificação da aula tem, conforme este modelo, “aspetos fixos” e “aspetos fluidos”, cuja

proporção está sempre na escolha do professor, mas que também podem ser alterados durante a aula, conforme cada situação real de aprendizagem.

Nas nossas planificações, procurámos equilibrar os aspetos fixos (como, por exemplo, os conteúdos gramaticais, a resolução de exercícios e fichas de trabalho, a compreensão da estrutura de certos tipo de texto) e os aspetos fluidos (conversação, *role play*, *brainstorming*, interpretação de imagens, escrita de textos originais, pesquisa, expressão visual). Como não foi possível alcançar esse equilíbrio em cada aula, procurámos equilibrar os dois aspetos ao longo da unidade didática, com o acompanhamento da professora orientadora. Nesse sentido, foram muito importantes as breves reuniões no final de cada aula com Dr^a Ana do Paço, onde comparámos as nossas observações sobre o decorrer de cada aula, avaliámos o cumprimento dos planos iniciais, a realização dos objetivos e a eficácia das estratégias utilizadas. Chegámos, deste modo, a planificar algumas aulas mais fluidas, para estimular os alunos a aplicar de forma autónoma e desenvolver, com criatividade pessoal, os conteúdos fixos trabalhados na aula anterior, e acabámos por voltar às atividades fixas, após uma série de atividades que permitem mais improvisação de forma a estruturar as aprendizagens realizadas e apoiar os alunos a avaliar o cumprimento dos objetivos e o seu progresso.

Projeto de educação intercultural para a cidadania “Change the Plot with a Not (to Violence)”

Sendo prevista uma falta prolongada da professora orientadora de Inglês no início do segundo período, com o acordo da coordenação da escola, propusemos iniciar um projeto de educação intercultural para a cidadania com a turma 10^oC, a integrar a nossa PES, no horário de Inglês da respetiva turma. A proposta foi aceite, numa reunião com a professora orientadora e a professora bibliotecária da ESSG. A nossa proposta de projeto foi inspirada por dois elementos sem ligação direta. O primeiro foi a conferência sobre a violência no namoro, da professora Ana Paixão, presidente da Associação Questão de Igualdade, apresentada na sala polivalente da ESSG, que transmitiu a necessidade de intervenção dos jovens no combate da violência em sociedade. O segundo foi a constatação de poucas requisições dos livros em inglês, confirmada por uma pesquisa nos registos da biblioteca. Num diálogo sobre a utilidade do espaço da biblioteca, a professora bibliotecária referiu a fraca utilização dos livros e a utilização excessiva dos computadores (principalmente da Internet), considerando que o novo design da biblioteca acentuava esse desequilíbrio. A professora manifestou a sua preocupação face às consequências sobre o sentido crítico dos

alunos e a qualidade da informação utilizada nos seus estudos individuais. Entendendo a biblioteca como um lugar propício ao conhecimento multicultural, procurámos explorar as suas valências para cultivar os elementos associados, na perspetiva de Byram, à competência crítica intercultural (*savoirs'engager*): “attitudes, knowledge, skills of discovery and interaction, and skills of interpreting and relating” (Byram *From Foreign Language Education* 163).

O nosso projeto tentou colocar os alunos numa situação inédita, enquadrada por quatro direções: 1. exploração do novo espaço da biblioteca, 2. representação das suas competências enquanto leitor, 3. leitura crítica e produção escrita, 4. ação em prol da prevenção e combate à violência, num contexto intercultural. Convidámos a participar um grupo de alunos do 11º ano do Liceu de língua alemã Johannes Honterus, de Brasov, na Roménia, e a sua professora Alice Butnar, que aceitou o nosso convite. Os dois grupos iam desenvolver, simultaneamente, atividades semelhantes, com base em leituras diferentes, disponíveis no seu meio escolar e produzindo, no final, textos originais. As duas experiências cruzavam a publicação das histórias num blogue comum, que originava, para os dois grupos, uma reflexão intercultural sobre a violência e as modalidades de prevenção e resolução dos conflitos violentes e uma forma de ação social adaptada a cada contexto específico.

Na ESSG, o projeto iniciou-se antes das férias de Natal, com uma visita à biblioteca, quando os alunos participaram numa atividade lúdica de tipo “Treasure Hunt”, a descobrir, conforme os sistemas de classificação dos livros explicados pela professora bibliotecária, os livros em inglês, numa listagem fornecida na sala de aula. Havendo a possibilidade de troca entre pares, cada aluno deveria escolher um dos livros encontrados, requisitá-lo para as férias, lê-lo e preencher uma ficha de leitura (Anexo 4), com a tarefa de identificar, fotocopiar e interpretar, no contexto do respectivo livro, uma cena de violência. Os alunos demonstraram possuir já uma representação da sua própria competência enquanto leitores em inglês, manifestando preferências por livros originais integrais ou para adaptações, guiando-se, nas suas escolhas, pelas características paratextuais (espessura do livro, capa, formato da letra e ilustrações) e, em poucas situações, pelas características literárias (género, figuras de estilo, época e autor, entre outras).

Na primeira aula do segundo período, os alunos apresentaram as suas leituras e debateram as formas de violência encontradas, com base em fragmentos do livro *How to Read Literature like a Professor*, de Thomas C. Foster (Anexo 5). Reflectiram sobre a incidência da violência nas obras literárias apresentadas, concluindo que a violência é um elemento presente, em formas variadas, em quase todos os livros, mas que, na literatura, as respectivas

cenar de violência estavam associadas a razões artísticas (tornar a narração mais interessante e atraente para o leitor), espirituais (fomentar a reflexão sobre temas relevantes para a humanidade) ou históricas e biográficas (como na literatura memorialista), enquanto na vida real a violência não tinha nenhum valor positivo. O recente ataque à redação da revista Charlie Hebdo, em Paris, na altura do início do projeto, fez surgir um debate onde os alunos expressaram as suas opiniões e preocupações perante a situação ocorrida e as possíveis consequências, utilizando e explorando novos conceitos provenientes do texto explorado, como “physical violence”, “psychical violence”, “religious violence”, “historical violence”, “symbolic violence” e “just violence”.

Enquadrando o tema da violência num contexto literário e reconhecendo a relevância do tema para a sociedade atual, avançamos com a próxima atividade, de escrita criativa, para a qual sugerimos aos alunos aplicar às suas leituras uma ‘receita’ inspirada pelo livro do José Saramago, *História do Cerco de Lisboa*, que constava na introdução de uma negação no decorrer da narração original e a reescrita da respetiva história sem recurso à violência. Em grupos de quatro, os alunos debateram as cenas de violência por eles selecionadas, escolheram uma e propuseram ideias de alteração da narração original. Cada grupo assumiu o próprio projeto contra a violência, propondo alternativas positivas e trabalhando em relação de proximidade com textos literários variados.

Após a primeira sessão, a maioria dos grupos não conseguiu escrever qualquer esboço da nova história, principalmente porque em quase todas as versões propostas os alunos tinham a tendência de recorrer a outras formas de violência, na maioria das situações à violência narrativa (Foster 96), o que demonstrou a necessidade de consolidar os novos conceitos e relançar a reflexão crítica. As dificuldades expostas pelos alunos e a aparente falta de soluções para o problema proposto permitiram-nos reatualizar ideias referidas na conferência da Dr^a Ana Paixão, apoiando a discussão com materiais auxiliares (Anexo 5) e incentivando os participantes a aprofundar algumas distinções terminológicas (“domestic violence” *versus* “intimate partner violence”, “victim” *versus* “survivor”). Após essa nova análise, os alunos ganharam uma maior consciência sobre os efeitos psicológicos e sociais da violência e a dificuldade ressentida pelas vítimas em recompor a sua vida após um episódio de abuso. Problematizando, em grupo, com maior empatia e com uma visão mais profunda, os novos aspetos surgidos no debate, os grupos voltaram a considerar mais opções e a elaborar as primeiras versões das histórias, sem procurar soluções rápidas, mas umas adequadas à tarefa, originais e interessantes para os leitores.

Na fase seguinte, os grupos editaram as histórias, recorrendo ao nosso apoio, tanto na sala de aula, como através do correio eletrónico. Utilizando esta forma de comunicação, conseguimos acompanhar continuamente a escrita enquanto processo e apoiar a redação das histórias, na primeira fase, problematizando alguns aspetos narrativos, incentivando os alunos a assumir riscos e a explorar possibilidades novas de desenvolvimento da história e, posteriormente, colaborando na correção formal dos textos, ao nível de estrutura narrativa, organização do texto, sintaxe e ortografia. Os textos foram publicados no blogue www.changetheplot.blogspot.com, juntamente com as histórias enviadas pelo grupo de alunos romenos. O blogue foi visualizado em sala de aula, e os alunos revelaram curiosidade e interesse perante as histórias escritas pelos outros grupos e preocupação com a recepção das suas próprias criações textuais. O número de visitas demonstrou o interesse continuado dos alunos, fora da sala de aula (o Blogger registou 246 visitas nas últimas duas semanas do mês de fevereiro, logo a seguir à publicação das histórias, e mais de 550 visitas até a conclusão oficial do projeto).

Cada grupo criou, também, um cartaz contra a violência, integrando algumas ideias surgidas durante as atividades e os *slogans* concebidos de acordo com um tipo de violência escolhido pelos alunos. Os cartazes ficaram expostos no rés-do-chão da biblioteca, na zona mais frequentada pelos leitores e visitantes. A leitura das histórias publicadas no blogue representou o contributo da turma 10°C na Maratona da Leitura, que teve lugar na Semana das Línguas, com a participação da comunidade educativa (Anexo 10).

Na ESSG, o projeto sobre o tema da violência continuou com duas atividades que integrámos na unidade didáctica “Media”, lecionada à turma 10°C (escrita de notícias sobre iniciativas de combate à violência em Portugal e a realização de uma entrevista com um testemunho calado de uma cena de violência). Com a turma 9ªA, utilizámos as histórias publicadas no blogue como base para uma atividade de análise literária, integrada na unidade didáctica “O mundo do trabalho” (Anexo 16).

Na conclusão desta primeira etapa do projeto, aplicámos aos alunos um questionário de avaliação, que apresentamos em anexo. Com esse questionário procurámos conhecer as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos, as suas estratégias para a resolução de problemas e a sua representação sobre a aprendizagem realizada ao longo do projeto. As respostas revelaram que o interesse dos alunos, tanto como as dificuldades referidas, se relacionava com a leitura, escrita (da história e dos *slogans*) e com a expressão visual. Nenhum aluno referiu, por exemplo, o debate ou o resumo oral da leitura efetuada. Como toda a comunicação com os alunos foi conduzida em inglês e a produção oral não foi apresentada

como um elemento de avaliação do projeto, entendemos, das respostas dos alunos, que a interação em inglês não foi percebida como uma tarefa, mas como uma modalidade de comunicar, de forma natural, com o professor e com os pares. Considerámos que o espaço e o formato diferente da aula constituíram um contexto favorável para os aprendentes. O foco na eficácia da comunicação para a realização de um objectivo comum, e não na correção verbal, diminuiu as emoções negativas dos alunos menos competentes e consolidou o seu sentimento de auto-eficácia, o que beneficiou tanto os alunos, como o professor, que, de acordo com Puozzo (12), se apoia no sentimento de auto-eficácia dos alunos para valorizar as suas competências.

Quanto às formas de superar as dificuldades, a maioria dos alunos referiu ter recorrido à ajuda da professora e dos pares e ter trabalhado de forma colaborativa. Relativamente às suas aprendizagens, os alunos reconhecem que a leitura do livro desenvolveu o seu vocabulário e conhecimento geral (“I learned new vocabulary”, “More vocabulary”, “I already had read many books in English, but with each book I feel that my vocabulary and knowledge grows bigger”, “I learned that technology is really beneficial to the evolution of the world”), mas também a sua auto-eficácia enquanto leitores na língua alvo (“I already understand that is not too difficult to learn a book in English”). Os alunos indicaram, também, o contributo dos debates/reflexões de grupo para alargar a sua percepção sobre o tema abordado (“I learned that violence in literature can be symbolic while in real life it can’t be”, “I learned how to look at violence in a new way”, “Violence in literature allows for a much larger amount of content as while violence in real life most of the times is just aggression”, “I learned that violence is used as a stimulator to reading and it is also used too much”, “That violence is always used in books to make it interesting”). As respostas sobre o que os alunos aprenderam através da escrita colaborativa demonstram uma variedade de benefícios, começando por conhecimentos lexicais e a representação das suas competências linguísticas (“I remembered some words that I don’t usually use and I found this part very interesting”, “More vocabulary”, “That I can have a simply conversation”, “That we can make a lot of changes in a story who have violence”, “I learned that make a story in English is easier than I thought”). As atividades influenciaram também as expectativas dos alunos enquanto leitores (“That a lot of the story changes when violence isn’t involved in it”, “That the book can be interesting without violence”) e os seus valores sociais e de cidadania (“I learn new ways to solve things without being violent”, “Everything becomes better when violence disappears”).

Utilizando o inglês como língua de comunicação em todas as fases do projeto, os alunos entraram em contato com obras da literatura universal através das próprias leituras,

através dos livros apresentados pelos pares e da leitura das outras histórias produzidas no âmbito do projeto. A língua alvo permitiu-lhes fazer parte de uma colaboração intercultural, com jovens de outras culturas e línguas maternas e enriquecer a sua perspectiva sobre as formas como a violência subsiste na própria cultura e noutras culturas, mas também sobre os valores culturais que conduzem à resolução pacífica de situações conflituais. Os alunos realizaram, dessa forma, o que Byram chama “tertiary socialisation” e que define como “the ability to establish a community of meanings across cultural boundaries” (*From Foreign Language* 29). Os participantes no projeto deram uma resposta criativa a um desafio cultural, desenvolvendo, ao mesmo tempo, as suas competências de comunicação escrita e oral na língua alvo e as suas competências interculturais. As atividades permitiram aos alunos manifestar todas as características do comportamento criativo que são objeto da nossa observação; a par da produtividade, da originalidade, da resolução de problemas e cultura, alguns alunos revelaram também uma representação bastante complexa da aprendizagem (que entenderam como o cumprimento de objetivos específicos da disciplina de Inglês, mas também como desenvolvimento dos seus conhecimentos culturais e capacidades de ação, enquanto utilizadores eficazes da língua alvo).

As respostas ao questionário, os textos produzidos pelos alunos e a nossa observação durante o acompanhamento do trabalho de cada grupo revelaram que os alunos adoptaram uma forma criativa de aprendizagem, onde reconhecemos as quatro características contempladas: relevância, controlo, domínio dos conhecimentos e inovação. Conforme as grelhas definidas, o projeto atingiu o nível 3 de relevância, pois os alunos manifestaram interesse pessoal e ideias próprias e recorreram a experiências pessoais ou a outras experiências conhecidas para justificar as suas opiniões durante os debates. Os participantes mobilizaram conhecimentos de outras áreas (Literatura, Ecologia, História, Educação para a Cidadania) e estabeleceram conexões, refletindo sobre o tópico e considerando várias possibilidades e pontos de vista, experimentando saídas diferentes das situações problemáticas e avaliando a sua adequação aos objetivos; desenvolveram um discurso argumentado, referindo outras fontes de conhecimento sobre o tópico (notícias, comunicação social, debates televisivos, opiniões e materiais distribuídos nas redes sociais); produziram materiais que partilharam e debateram com os pares, com o professor e com o seu grupo dentro da escola e no exterior desta.

Durante o projeto, os alunos assumiram o controlo da aprendizagem (enquadrável nos níveis 2 e 3), explorando e avaliando os materiais de forma autónoma, propondo pistas novas, integrando ideias surgidas na aula, reformulando e adaptando as ideias anteriores. Integraram

nas suas produções orais e escritas elementos novos e complementaram a sua expressão verbal e escrita com elementos visuais (na realização dos cartazes) e de expressão corporal (na leitura expressiva das histórias), adaptando os meios disponíveis e assumindo riscos de erro, para atingir os seus objetivos em relação à audiência. Os alunos revelaram, também, domínio dos conhecimentos ao nível individual, cumprindo a tarefa de leitura e auto-avaliando a sua participação. Ao nível de grupo, o seu domínio dos conhecimentos manifestou-se no empenho para escrever uma história nova, de forma colaborativa, o que representou uma boa oportunidade de partilhar e desenvolver conhecimentos e ideias. Ao nível de turma, os alunos assumiram uma ação colectiva perante a comunidade educativa, em prol da prevenção e combate à violência e participaram num projeto de educação intercultural para a cidadania, de reflexão sobre a violência como realidade cultural.

Com o projeto “Change the Plot with a Not (to Violence)”, a aprendizagem da língua alvo atingiu o nível 2 de inovação, pois os alunos desenvolveram os seus conhecimentos sobre o tópico da violência ao nível conceptual, tanto como ao nível da representação cultural, das formas e das consequências sociais. Os aprendentes desenvolveram novas competências culturais e de interação em inglês, verbal (durante as atividades na escola) e escrita (na leitura crítica e na reconfiguração das histórias). Exploraram também novos espaços e fontes de aprendizagem do Inglês (biblioteca da escola e os livros em inglês), inovaram a sua abordagem do tema da violência (em literatura, através da leitura crítica, e na vida real, através de atitudes e valores de cidadania intercultural), assim como a sua representação das próprias competências linguísticas na língua alvo. A sua intervenção na escola e na comunidade educativa, pela exposição de cartazes e leitura de histórias originais em inglês na Maratona da Leitura, representaram elementos inovadores, tanto para a experiência individual de cada aluno envolvido, como para o ambiente escolar. Salientamos que os contributos dos alunos desenvolveram a abordagem do tema da violência para além das nossas expectativas iniciais, uma vez que os seus cartazes e histórias associaram à violência situações de pobreza, analfabetismo, escravatura, abuso contra as crianças, abandono das crianças, *bullying*, homofobia, crueldade contra os animais e destruição de *habitats* naturais.

Um elemento previsto, mas que não se realizou, foi a interação escrita entre os alunos de Portugal e da Roménia, através de comentários no blogue. Esse meio de comunicação demonstrou não ser suficientemente atraente para os alunos, que afirmaram a sua preferência pelas redes sociais e pelas múltiplas possibilidades de interação que estas oferecem. Optámos por não incluir as redes sociais entre os nossos recursos didáticos para utilizar durante a PES, tendo em conta a idade dos aprendentes e a impossibilidade de controlar a circulação da sua

informação pessoal. Contudo, entendemos a necessidade de explorar outras possibilidades de comunicação, através da Internet, com falantes de inglês, em contexto de aprendizagem na sala de aula.

Quanto às dificuldades ressentidas na materialização do projeto, destacamos algumas situações desafiantes na fase de planificação e de desenvolvimento das atividades, mas que evidenciam a utilidade da aprendizagem criativa na aula de LE. Em primeiro lugar, as grandes diferenças entre os níveis de competência dos alunos na língua alvo (Anexo 1), assinaladas pela nossa orientadora e observadas desde a primeira fase da nossa PES, obrigaram-nos a repensar e a adaptar algumas atividades, de modo a envolver todos os aprendentes. Um caso particular foi um aluno estrangeiro (identificado neste relatório como M.) que ingressou na turma no início do ano letivo e que, apesar de ter tido Inglês no seu currículo anterior, não revelou, nas produções orais e escritas, conhecimentos suficientes da língua alvo para acompanhar as atividades da turma no primeiro período. O aluno participou no projeto proposto e leu um livro recomendado por nós (adaptação de uma biografia de Bill Gates, para aprendentes de nível 1). Não encontrando no respetivo livro cenas de violência, mas uma história de sucesso, a sua conclusão sobre a leitura (“The book is about computers. Just computers, no violence. Bill Gates is a rich man.”) representou um importante apoio no debate sobre os efeitos da violência, ao contrapor a opinião quase geral que a violência é inevitável, pelo exemplo que, num meio não-violento, uma pessoa pode realizar os seus sonhos e valorizar o seu potencial. Na fase seguinte, M. identificou as frases no *present simple*, *past simple* e *future tense*, comparando exemplos dos três tempos verbais com frases do livro e transformando-as em frases negativas (podendo recorrer ao dicionário e à tabela dos verbos irregulares) e refletiu sobre o efeito dessas mudanças para a biografia da personagem. Com base nesta atividade, no segundo período a professora orientadora criou um teste adaptado, em que o aluno obteve classificação positiva. M. pesquisou na Internet frases das personalidades célebres sobre a violência e criou o seu próprio cartaz. O tema do seu cartaz foi um aspeto da violência não contemplado no nosso plano inicial (crueldade contra os animais), alargando deste modo a perspectiva sobre o tema, inovando e enriquecendo a produção colectiva final.

Outra situação particular que influenciou a escolha de atividades foi a dificuldade de integrar nas tarefas de interação oral e, por consequência, de avaliar uma aluna com necessidades educativas especiais, diagnosticada com timidez patológica e mudez voluntária. As particularidades desta situação foram-nos apresentadas pela professora orientadora no início do nosso estágio, como um desafio na escolha dos métodos de ensino e de avaliação da

aprendizagem da LE e foram debatidas no conselho de turma, sem uma resolução clara. Tendo em conta essa situação particular, decidimos substituir a atividade “Tea and Gossip” prevista no projeto inicial, com “Interviewing a Quiet Witness”, que desenvolvemos durante o segundo período com a turma 10°C e que apresentamos, mais adiante, na secção dedicada à unidade didáctica “Media”. A escolha da atividade teve resultados positivos, pois a aluna participou com empenho, colaborando com o seu grupo de uma forma nunca observada anteriormente e manifestando autoconfiança e emoções positivas em relação à sua participação na aula de LE, que a ajudaram a ultrapassar algumas das suas dificuldades emocionais, pelo que concordou fazer, logo de seguida, a prova de avaliação da produção oral com a professora titular.

Sentimos alguma dificuldade em definir, junto dos alunos, uma visão mais abrangente sobre a aprendizagem do Inglês, de acordo com o *QECRL*, conforme o qual a finalidade da aprendizagem da LE é “o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (23) e que a utilização da LE envolve “os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social” (28). A persistência dos alunos em referir os conteúdos lexicais como o seu principal objectivo ou principal aquisição foi um indicador dos seus interesses imediatos, possivelmente ditados pelos objectivos comuns das avaliações sumativas ao longo do seu percurso escolar. Se, no caso dos alunos com competências lexicais menos desenvolvidas, as tais respostas deram um sinal positivo sobre o seu controlo da aprendizagem, não podemos dizer o mesmo no caso dos alunos mais competentes. Quando focados nos objectivos imediatos, como a compreensão lexical da leitura em inglês, alguns alunos falharam ao definir objectivos de aprendizagem adequados ao seu nível de competência, que conduzissem o seu progresso individual (“I didn’t learn anything. I have already read books in English”). Considerámos necessário, nas atividades futuras, familiarizar os alunos com vários níveis de leitura, desafiá-los a desenvolver estratégias de leitura eficientes face às dificuldades lexicais e uma perspetiva sobre a competência de compreensão da leitura em concordância com os vários níveis contemplados pelo *QECRL*. Ao mesmo tempo, a interpretação de algumas cenas seleccionadas num registo pouco profundo, com insuficiente perspetiva histórica sobre acontecimentos estudados noutras disciplinas no ensino básico e secundário e explorados no cinema e na literatura contemporânea, como a Segunda Guerra Mundial, representou um sinal da necessidade de uma abordagem interdisciplinar, mais consistente de ponto de vista cultural e que incentive o aluno à reflexão, à investigação autónoma e a criação de conhecimento fundamentado. Surgiu, neste contexto, a ideia de

realizar uma aula interdisciplinar de Filosofia e Inglês, centrada na análise de um texto filosófico de um autor anglófono. Por sugestão do professor de Filosofia, Dr. Manuel Galrinho, escolhemos um texto de Gordon Graham sobre a arte e iniciámos a sua didatização, mas a aula, prevista para o início do terceiro período, não pôde ser realizada, devido à ausência prolongada do docente, por motivos de doença.

Unidade didáctica “Os Media”

Para esta unidade didáctica, a planificação anual do Grupo de Inglês da ESSG tinha previsto os conteúdos gramaticais *relative clauses*, *relative pronouns*, *If-clauses type III*, *verb+to-infinitive* e *reported speech*. Por sugestão da professora orientadora, retomámos a abordagem de *future tense*, que não tinha sido suficientemente consolidado na unidade anterior. Optámos por abordar estes conteúdos gramaticais, que representaram a parte fixa da nossa planificação, de uma forma indutiva e partindo de materiais autênticos, com o objectivo de estimular a participação criativa dos alunos: o artigo “How Young Viewers Are Abandoning Television” de *The Telegraph*, a notícia “The Future of Television” de ABC News e os tutoriais “What Is News” e “Writing News” de BBC News School Report. Elaborámos algumas fichas de trabalho, como suporte das atividades, começando pela leitura.

O nosso primeiro objetivo foi o de preparar os alunos para a resolução de problemas de compreensão sem recurso à tradução. Mesmo sem utilizar o português na comunicação na sala de aula, os alunos já tinham o hábito de solicitar a tradução das palavras desconhecidas aos pares mais competentes na língua alvo. Em outros contextos, esta colaboração e a partilha dos conhecimentos poderiam favorecer a aprendizagem criativa, mas do ponto de vista da capacidade de resolução de problemas na compreensão da leitura, o recurso à tradução mantinha o desempenho individual de muitos alunos num nível baixo. Tentámos evitar estas cumplicidades favoráveis à tradução, utilizando, em primeiro lugar, fichas individuais de trabalho, com exercícios focados na exploração do contexto para inferir o sentido das palavras que pensávamos ser novas ou difíceis (Anexo 13), ou recorrendo, nas nossas respostas, a gestos (“broad”), imagens (“couch potato”), explicação (“streaming”, “blaze the trail”), aos sinónimos ou antónimos (“remote”), à formação da palavra (“broadcasting”) ou ao contexto (“ubiquitous”). Nestas situações, optámos por manter o controlo da aprendizagem e conduzir a atividade, com o objetivo de propor aos alunos outros recursos para ultrapassar os problemas de compreensão lexical.

O segundo objectivo foi estimular a capacidade de interpretação dos alunos, o que tentámos fazer através de uma tarefa de identificação das expressões irónicas numa notícia televisiva, solicitando, de seguida, aos alunos que inferissem as razões do jornalista para essa escolha. As respostas dos alunos foram produtivas, mas a atividade revelou a necessidade de conceder aos mesmos um tempo suficiente para formular as suas respostas e escolher a sua argumentação.

Com o objectivo de incentivar e auxiliar os alunos a adotar e criar hábitos e modalidades de representação das suas aprendizagens, solicitámos a realização de sumários individuais, no final da aula. A tarefa iniciou-se com dificuldade, na primeira sessão, não tendo alguns alunos conseguido redigir os sumários. Gradualmente, e com insistência da nossa parte, a escrita individual do sumário tornou-se uma rotina da turma, até ao final da unidade didáctica. Sem considerar suficiente esta estratégia de representação do progresso da aprendizagem, admitimos que ela conseguiu levar os aprendentes a assumir o controlo. A nova rotina demonstrou a sua utilidade na revisão para o teste de avaliação sumativa, quando os alunos propuseram, de facto, os conteúdos para serem revistos, estabeleceram prioridades de revisão, expressaram dúvidas, forneceram exemplos e explicaram, uns aos outros, alguns tópicos gramaticais. As estratégias seguintes poderiam ser a introdução de outras modalidades de representação, como dicionários pessoais ou grelhas simples, e inclusive os alunos definirem modalidades individuais e mais relevantes para representar o seu progresso. A prática demonstrou que é necessário tempo e persistência para alterar as rotinas e impulsionar os aprendentes para assumirem o controlo da aprendizagem, em contexto de sala de aula.

As atividades de produção escrita previstas permitiram-nos observar tanto a produtividade, como a capacidade dos alunos de resolução de problemas. A escrita de um texto curto sobre o futuro da televisão teve, como elemento fixo, a utilização de formas diferentes de expressar o futuro em inglês. A tarefa deixou à imaginação combinatória dos alunos a articulação do vocabulário da unidade didáctica e de ideias surgidas na aula, com as reflexões sobre a própria experiência de consumidores de televisão ou com as soluções imaginadas por eles, para os desafios da tecnologia. Como o tempo disponível na aula foi insuficiente para os alunos concluírem a escrita dos textos, a atividade foi realizada como trabalho de casa. Após o envio dos textos por e-mail, os alunos receberam o nosso *feedback*, com sugestões de correção e melhoria, pela mesma via, beneficiando, assim, de um apoio mais individualizado, produzindo textos mais originais, mas partilhando menos os conhecimentos uns com os outros.

Para reforçar a aprendizagem autónoma e colaborativa, guiada por objetivos definidos pelos alunos, a próxima atividade de produção escrita foi a redação de notícias sobre ações de prevenção da violência em Portugal. Um tutorial de BBC School Report sobre a escrita de notícias e o modelo da pirâmide inversa do jornalismo, representaram a base para o desenvolvimento da nova tarefa. Deixámos aos alunos a liberdade de escolher os seus pares e de pesquisar, utilizando todos os meios disponíveis, para encontrar informação relevante. Reforçámos a ideia da necessidade, expressa no material de BBC, para explorar o seu meio social próximo e para verificar a informação de, pelo menos, duas fontes independentes. A maioria dos alunos preferiu pesquisar na Internet, utilizando os computadores da biblioteca ou os próprios *smartphones*. Os alunos manifestaram dificuldade em lidar com o conteúdo da tarefa, que desafiou a sua criatividade, como observámos no acompanhamento dos grupos. Por um lado, nas pesquisas rápidas não encontraram suficientes referências a iniciativas de Portugal. Por outro lado, muitas das notícias encontradas relatavam casos de violência, o que não tinha relevância para a tarefa. Encontrando informação em outros formatos (cartazes, entrevistas, artigos, folhetos), os alunos tiveram que ler criticamente, selecionar a informação relevante, estruturá-la conforme o modelo já estudado e escrever a notícia em inglês, revelando o nível 3 de representação, produtividade escrita, originalidade e resolução de problemas. Assumiram, deste modo, o controlo da aprendizagem e manifestaram o seu domínio dos conhecimentos (ambas as características sendo avaliadas com o nível 2 de empenho).

As produções foram analisadas numa sessão organizada na biblioteca, segundo o modelo de uma redação de jornal. Para facilitar o debate, projetámos os textos numa tela branca. Os alunos avaliaram as notícias apresentadas, com a tarefa de analisar a quantidade e a qualidade da informação (se era, ou não, credível, suficiente e relevante), a estrutura (se respeitava a pirâmide inversa do jornalismo) e sugerir como se podiam completar ou melhorar. Ao debater em grande grupo sobre os textos, observámos como os alunos consolidavam os seus conhecimentos na medida em que davam prioridade ao seu sentido crítico, focado nos problemas de estrutura e consistência da notícia, em detrimento dos erros de ordem gramatical e ortográfica, que poderiam ser corrigidos por pares. Na primeira notícia debatida, foi necessário auxiliar a análise com muitas perguntas pontuais, solicitando as observações e sugestões dos alunos (“Is it news?”, “Is it relevant to us?”, “Do the news answer to all the five Ws?”, “What is missing?”, “Should this information be in the lead?”). A análise tornou-se sempre mais rápida e eficaz, os alunos adotaram as observações anteriores como modelo de estrutura e linguagem para os seus comentários e mesmo para a melhoria das

suas próprias notícias. O penúltimo grupo apresentou tanto a sua notícia (declarações dos oficiais FIFA contra a violência em futebol) como a crítica da mesma (faltava a referência à violência em futebol em Portugal) e a solução (“We have to write about Portugal in the body and put a comment from a Portuguese football player”). No final da aula, um grupo que não tinha redigido qualquer notícia apresentou o resultado das suas pesquisas, um *tweet* sobre um projeto local (“Homens de Setúbal contra a violência doméstica”) e o seu plano para colaborar com um grupo que pesquisou sobre o mesmo projeto mas com base noutras fontes. A proposta era conjugar a informação, complementá-la com uma fotografia do painel publicitário relativo à mesma iniciativa e uma declaração de um dos homens que um aluno reconheceu no cartaz da iniciativa. Estas últimas situações demonstraram que os alunos ampliaram o seu conhecimento, inovaram a sua técnica de pesquisa e as modalidades para superar o problema da falta de informação explícita. Em geral, os alunos revelaram originalidade ao produzir textos novos e ao conjugar fontes e linguagens diferentes, sendo, no entanto, a produtividade limitada pelo tempo disponível. O seu controlo da aprendizagem, após o trabalho colaborativo em grande grupo, revelou um avanço até o nível 3 de empenho, definido na nossa grelha.

Para desenvolver a competência de produção oral, na secção da unidade dedicada ao *reality show*, planificámos uma atividade de descrição de imagens (sequências do filme *Nineteen Eighty-Four*, segundo o romance homónimo de George Orwell) e produções artísticas (utilizando material da coleção da escola) e discussão de problemas éticos ligados aos *reality shows*, o que permitiu aos alunos interrogar alguns aspetos socioculturais, como a influência da televisão sobre a vida privada, a ideia da realidade induzida pela televisão e a notoriedade como valor social. O material escolhido como base para o início da atividade (uma sinopse e uma revisão do filme acima referido) permitiu introduzir alguns elementos novos, como o conceito de ‘dystopian drama’ e a utilização do *literary present tense*. Considerando o potencial formativo da avaliação, observado na primeira parte da nossa PES, mantivemos o modelo já familiar aos alunos, de uma apresentação oral sobre um filme no formato de sinopse, com a indicação para ser utilizado *literary present tense*. Os aprendentes integraram os novos conhecimentos nas apresentações orais, e um aluno referiu oportunamente a categoria de ‘dystopian drama’ relativamente ao filme que apresentou (*The Maze Runner*); no entanto, notámos alguma inconsistência na escolha dos tempos verbais, assim como dificuldades em respeitar o formato sugerido e na gestão do tempo. Contudo, os conhecimentos sobre *literary present tense* permitiram aos alunos distinguir, ao nível do seu discurso, entre acontecimentos históricos e ficção, e provou a sua utilidade na tarefa de leitura

fixada pela professora orientadora para o terceiro período. As fichas de leitura entregues pelos alunos, segundo o modelo por nós definido, demonstraram uma evolução na consistência da utilização dos tempos verbais nos resumos dos livros, em comparação com as fichas apresentadas no início do segundo período, no contexto do projeto de educação intercultural para a cidadania.

Para reforçar os objetivos de desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas de interação em inglês e da conjugação da aprendizagem da língua alvo com a importância dada aos conhecimentos, atitudes e comportamentos sociais e culturais, planejamos e realizamos uma atividade lúdica que envolveu alguns conteúdos culturais abordados ao longo do segundo período. A atividade, intitulada “Interviewing a Quiet Witness”, constou num ‘interrogatório’ realizado simultaneamente por cinco grupos de alunos com cinco ‘testemunhos’ (selecionados de entre os alunos com menos empenho ao nível de produção oral em inglês) que tinham visualizado um vídeo com uma cena de violência. As testemunhas poderiam responder só com gestos de confirmação ou negação, o que obrigou os grupos de ‘interrogadores’ a definir estratégias de comunicação específicas, para obter respostas às perguntas “Who? What? Where? When? Why?”. Sem o conhecimento dos outros participantes, outros cinco alunos, selecionados de entre os mais fluentes, observavam os ‘interrogatórios’ sem ter direito à intervenção, mas com a tarefa de identificar os clichés sobre a violência, possivelmente manifestos pelos ‘interrogadores’.

Os participantes revelaram motivação e gosto pela atividade, produzindo alguns resultados interessantes para a nossa análise. Cada grupo apresentou as suas conclusões e as estratégias utilizadas. Todos os grupos conseguiram identificar a vítima e obter alguma descrição do sítio, aplicando perguntas fechadas. Três grupos manifestaram incerteza relativamente ao agressor, acusando problemas de comunicação em inglês com o testemunho. Dois grupos conseguiram identificar o agressor, como um fantasma, aplicando estratégias diferentes. Um destes grupos, conjugando as duas respostas negativas às perguntas “Was the aggressor a man? Was the aggressor a woman?”, elaborou uma série de outros possíveis ‘agressores’, propondo: “dog, animal, monster, ghost” e obtendo a confirmação da última proposta. Face à mesma dificuldade, o outro grupo sugeriu decorar o alfabeto e solicitar uma confirmação ou negação para cada letra, sucessivamente, até a formação da palavra “ghost”. No trabalho de grupo, os alunos revelaram uma elevada capacidade de resolução de problemas, equivalente ao nível 3 da nossa grelha de observação.

Na parte final da atividade, os ‘observadores’ apresentaram as suas notas, identificando alguns dos clichés sobre violência (“The aggressor was a man”, “The victim

was a woman”, “It happens on a dark hall”), que demonstraram, assim, a sua persistência, e relançando a reflexão sobre os efeitos sociais da violência e os fatores culturais que a favorecem, abordados no início do período. Da produção oral dos ‘observadores’, escolhemos frases do discurso indireto, que serviram, na parte final da aula, para introduzir este novo tópico gramatical, utilizando um contexto de comunicação real, num momento de atenção e motivação dos alunos para a atividade e contextualizando a utilização de *reported speech* numa situação de simulação onde as emoções negativas já se tinham diminuído.

Analisando as observações sobre o comportamento criativo dos alunos, chegámos à conclusão que o tema é relevante para os aprendentes (caraterística enquadrada no nível 1 da grelha de avaliação da aprendizagem criativa), que referiram inclusive algumas experiências pessoais. Sem demonstrar um interesse particular pelos temas ligados à televisão e a outros média, os alunos revelaram empenho naquelas atividades que lhes conferiu mais liberdade para utilizar as novas tecnologias (como a pesquisa, utilizando os computadores e os *smartphones*). A utilização exclusiva dos mesmos não conduziu, contudo, a resultados significativos de ponto de vista da criatividade do aluno, sem o acompanhamento próximo do professor no cumprimento da tarefa. Os alunos assumiram o controlo da aprendizagem ao longo da unidade didática e revelaram domínio dos conhecimentos, tanto como inovação na sua aprendizagem, integrando novos conteúdos teóricos nas suas produções e desenvolvendo as suas competências culturais e de comunicação. Todas essas caraterísticas enquadram-se no nível 2 de empenho, definido na grelha de avaliação utilizada.

Unidade didática “O mundo do trabalho”

Na parte final da lecionação das aulas de Inglês, colaborámos com a turma 9ºA no âmbito da unidade didática “O Mundo do Trabalho”. O início da lecionação das aulas coincidiu com a preparação do exame nacional de Inglês, sendo algumas atividades por nós desenvolvidas, de facto, simulações do exame oral, com um formato semelhante ao PET. Com menos tempo disponível para atividades mais fluidas, planificámos as aulas de modo a observar o comportamento criativo dos alunos em atividades de curta duração, com a intenção de seguir um formato compatível com as atividades correntes da disciplina de Inglês. Com o acordo da professora orientadora, assumimos o risco de utilizar, na principal actividade de compreensão da leitura, um poema. Escolhemos o poeta Philip Levine e a sua obra “What Work Is”, que acompanhámos com uma ficha de trabalho onde introduzimos uma coluna intitulada “My Dictionary”, como nova proposta de representação da aprendizagem

individual. Esta nova forma complementou a escrita individual do sumário no final de cada aula, que introduzimos também à turma 9ºA (Anexo 14).

A leitura do poema e as atividades conexas foram propícias para estimular e evidenciar o comportamento criativo dos alunos. A atividade teve um percurso em espiral, partindo de uma seleção de imagens, cuja interpretação resultou numa 'nuvem' de palavras-chave que serviram de suporte para a produção oral e para a análise do texto. As ideias surgidas da leitura e da interpretação do texto, conduzidas por exercícios de compreensão e perguntas abertas de interpretação e complementadas com alguma informação biográfica sobre o autor, foram comparadas com as ideias iniciais. Cada ideia, materializada no início numa palavra-chave, deu origem a várias ideias, expressas pelos alunos em frases próprias, que referiram realidades contemporâneas, assim como históricas, sobre o mundo do trabalho, assim como representadas no poema (employment – unemployment, depression – the Great Depression, work – work of art, freedom – shifts, necessity – passion). Cada imagem foi associada, no final, a um dos possíveis sentidos do texto, o que ampliou o discurso e o conhecimento dos alunos sobre o contexto do poema e evidenciou a sua representação sobre o tema do trabalho, no final da atividade, que avaliámos como correspondente ao nível 2, na nossa classificação, pela utilização seletiva e combinatória dos materiais disponíveis e como suporte para sustentar e desenvolver o seu discurso.

Para estimular a produtividade oral e escrita dos alunos, assim como as suas competências interculturais num contexto de interação autêntica com falantes da língua alvo, planificámos, com a colaboração de professores de Radley College, Oxford, uma série de atividades sobre o trabalho voluntário dos adolescentes. Preparámos os conteúdos do tema, assim como a abordagem de *present perfect*, utilizando uma ficha de trabalho que explorava o *website* do colégio como material autêntico. Os nossos alunos fizeram uma visita virtual a Radley College, através de vídeos realizados pelos alunos desse e propuseram perguntas sobre os projetos de voluntariado decorrentes da escola, na perspetiva de uma entrevista *online*, via Skype. Infelizmente, essa última parte não se realizou, devido ao funcionamento insatisfatório dos equipamentos informáticos da escola e às restrições de tempo, tendo em conta a proximidade do final do ano letivo para o 9º ano. Contudo, a visita virtual foi uma experiência cultural para os nossos alunos, proporcionando o contato inédito com uma escola típica e histórica inglesa, muito diferente em termos de espaço físico, de organização escolar, de costumes e de tradições escolares. Salientamos a importância reconhecida pelos aprendentes aos valores da solidariedade e de cidadania no meio escolar e postos em prática pelos adolescentes, de forma sistemática, em projetos que beneficiam a comunidade local ou outras

comunidades desfavorecidas. O parâmetro ‘cultura’, caracterizando o comportamento criativo do aprendente, situou-se, assim, ao nível 1, não havendo, na nossa curta observação, elementos suficientes para avaliar a capacidade dos alunos para interrogar os clichés ou para propor soluções de superação de conflitos.

Complementámos essa atividade, centrada no trabalho dos adolescentes da Inglaterra, com uma tarefa de leitura e interpretação das histórias produzidas pelos participantes no projeto “Change the Plot with a Not (to Violence)”, com o objetivo de promover o potencial criativo dos alunos e o seu conhecimento cultural, através de um exemplo próximo e incentivá-los a assumir ações inovadoras e relevantes para a sua comunidade escolar e local, em prol dos valores contemplados na sua educação. Os alunos analisaram as histórias, com base nos materiais publicados no blogue e num guia de leitura da nossa autoria (Anexo 16), refletiram e avaliaram as mesmas, de acordo com a sua experiência de leitores e apresentaram as suas conclusões à turma. Tendo em consideração o potencial formativo da avaliação, o texto escolhido como base para o segundo teste foi uma entrevista com um adolescente, autor de livros de fantasia, que nos permitiu articular, na tarefa de produção escrita, o tema do trabalho na adolescência com a ideia de criatividade (Anexo 17).

Para desenvolver a representação dos alunos sobre o tema do trabalho, assim como a sua produtividade escrita e visual, reservámos a última aula do período para uma atividade de escrita criativa que teve lugar na biblioteca da escola. Os alunos observaram as rotinas diárias de uma pessoa empregada e de uma pessoa desempregada e trocaram, na sala de aula, em pares, ideias sobre a importância do trabalho na vida de uma pessoa adulta.

A turma dividiu-se em dois grupos, cada grupo recebendo a tarefa de escrever uma listagem de rotinas, um grupo idealizando uma pessoa empregada e o outro, uma pessoa desempregada. De seguida, solicitou-se aos alunos que associassem a cada rotina uma expressão dos sentimentos e dos pensamentos da pessoa imaginada. Vários materiais foram colocados à disposição dos grupos, para serem utilizados na produção de um cartaz-poema, que deveria revelar a vida da pessoa imaginada. Os grupos escolheram e debateram sobre o simbolismo que se podia atribuir a cada tipo de material, de acordo com as suas características físicas: cor, transparência, forma, tamanho, dureza e resistência, mobilizando assim o seu vocabulário e ampliando o desenvolvimento das ideias e a sua expressão, pela associação simbólica entre uma característica física do material e uma característica psicológica da personagem imaginada (organização da sua vida, emoções, aspirações, comunicação com os outros, auto-estima). No final da atividade, os dois cartazes-poema revelaram associações inéditas e relevantes para o tema, entre as características do texto (estrutura e forma gráfica) e o

suporte, assim como a complementaridade entre o texto e outros elementos expressivos (desenhos, recortes de papel).

As frases escritas pelos alunos demonstraram reflexão e empatia assim como a utilização da língua alvo de uma forma auto-confiante, original e inovadora, pela associação de ideias pessoais, expressas à primeira pessoa do singular e meios visuais escolhidos pelo grupo. Como exemplo, ao lado de um papel de seda branco, com a palavra “empty”, o grupo colocou um papel liso com as frases: “My life is a journey which I can’t walk anymore. So empty like a white sheet or a conversation where I cannot talk”. Verificámos como a utilização de meios visuais estimulou a criatividade dos alunos e inspirou a sua produção oral e escrita. Os alunos representaram, dessa forma, o seu entendimento sobre o mundo do trabalho, revelando, no seu comportamento criativo, o nível 2 de representação, o nível 2 de produtividade e 3 de originalidade. Os aprendentes transferiram conhecimentos de outras áreas, referiram experiências próprias ou contributos dos pares, imaginaram e analisaram possibilidades para a resolução da tarefa, envolvendo outras competências, para além das linguísticas, na elaboração e apresentação do produto final. Utilizaram a LE de forma criativa, assumindo riscos e procurando o impacto na audiência.

Durante as atividades incluídas nessa unidade didática, as aprendizagens linguísticas e culturais demonstraram a sua relevância ao nível pessoal dos aprendentes (nível 2 da nossa grelha de avaliação). Os alunos assumiram o controlo da aprendizagem e demonstraram o domínio dos seus conhecimentos (ambas as características enquadráveis no nível 2 descrito na respetiva tabela) e inovação dos seus conhecimentos, que considerámos que se enquadram no nível 3 contemplado na nossa avaliação, devido à forma inovadora como exploraram o tema, com base na realidade e nos valores sociais e culturais locais e estrangeiros (na perspetiva da criatividade). O afastamento do manual de forma criativa permite aos alunos interligar temas como o desemprego e a vida pessoal.

5.2 Francês

Partindo das conclusões tiradas na fase de observação sobre a turma 7ºD e de acordo com o tema da nossa investigação-ação, estabelecemos, para o nosso trabalho seguinte com essa turma, uma série de objetivos gerais: estimular os alunos a mobilizar a sua criatividade para aprender a língua francesa, motivá-los para a aprendizagem da língua alvo através de atividades lúdicas e produtivas, familiarizá-los com as culturas francófonas a partir da exploração criativa de materiais autênticos, melhorar as suas competências linguísticas através

do contato com falantes nativos e a utilização de outros espaços, de modo a facilitar a colaboração com a comunidade educativa, a partilha de conhecimento e a produção de materiais de aprendizagem. Procurámos despertar nos alunos a curiosidade perante a língua alvo e perante a diversidade cultural abrangida pela noção de ‘francofonia’; pretendemos incentivar a sua auto-valorização como criadores de conhecimento e utilizadores efetivos e criativos das TIC na aprendizagem do Francês.

Numa segunda fase, procedemos à planificação de unidades didáticas, contemplando objetivos específicos para cada aula. Na escolha das atividades, as sugestões da nossa professora orientadora foram muito úteis, principalmente para a gestão do tempo, a calendarização e a sequência das atividades, de forma a não desviar dos objetivos da planificação anual. Os objetivos acima referidos conduziram a nossa escolha de materiais, o formato das atividades e as tarefas propostas. Procurámos contextualizar as tarefas e torná-las relevantes do ponto de vista sociocultural. Procurámos construir um ambiente de aprendizagem que envolve o aluno de forma complexa, permite-lhe assumir o controlo sobre o desenvolvimento da tarefa e valorizar as suas produções.

Na parte que se segue do nosso relatório, apresentamos as metodologias e as estratégias mais relevantes que utilizámos ao longo de cada unidade didática, bem como os materiais escolhidos e as oportunidades entrevistadas, na fase de planificação, para estimular o envolvimento criativo dos alunos nas tarefas propostas. A planificação das unidades didáticas teve como prioridade a diversificação das atividades e dos tipos de interação entre participantes, com os objetivos de, por um lado, estimular a participação de todos os alunos, incentivá-los a manifestar a sua criatividade na aprendizagem do Francês e restringir o efeito dos comportamentos incorretos de alguns alunos sobre a turma inteira.

Unidade didática “O corpo humano”

A primeira unidade didática lecionada à turma 7ºD foi “O corpo humano”, com os subtópicos “Alimentação” e “Saúde”. Para esta unidade didática utilizámos como materiais fragmentos da banda desenhada *Asterix entre os Belgas*, de Goscinny e Uderzo, e *Kid Paddle*, de Midam, reproduções de quadros de Giuseppe Arcimboldo (*Vertumno*) e Pieter Breugel o Velho (*O casamento camponês*), o poema “La leçon de choses” de Raymond Queneau, em forma adaptada por nós, uma receita da gastronomia francesa, em vídeo e em texto, e a pirâmide da alimentação recomendada pelo Plan National Nutrition Santé. Utilizámos, também, personagens conhecidas pelos alunos, como Obélix e Ratatouille, para mobilizar as

suas referências culturais e introduzir os temas de cada aula. Complementámos os materiais autênticos com materiais produzidos pelos alunos, como alguns elementos da banda desenhada elaborada pela turma durante uma atividade que descrevemos na terceira parte do presente subcapítulo, e por nós, como as animações em *TripWow*, as apresentações em *Power Point* (como solução de reserva no caso da falta de ligação à Internet) e cartazes artesanais (desenhados com pasteis e expostos sobre painéis de madeira pertencendo ao Museu do Trabalho). Optámos por utilizar também o manual de Francês em uso na escola, pela qualidade dos exercícios e para estimular a exploração do mesmo como material para o estudo autónomo e individual e para a realização de trabalhos de casa.

Os tópicos gramaticais abordados nesta unidade didática foram: *le pluriel irrégulier*, *l'impératif présent*, *le présentatif*, *les articles partitifs* e *les pronoms personnels COD*. Incluímos estes tópicos gramaticais em atividades de aprendizagem indutiva e produção oral e escrita, para as quais temos facultado modelos linguísticos que permitiram aos alunos descobrir regularidades e padrões para a construção de novas frases.

A segunda aula desta unidade didática teve lugar no Museu do Trabalho Michel Giacometti de Setúbal, no Dia da Francofonia. Uma visita guiada em francês da exposição de fotografia “Le Pain”, da autoria da Alliance Française de Setúbal, permitiu aos alunos participar numa situação de comunicação autêntica, aprender de forma dedutiva novos vocábulos ligados ao tema da alimentação e desenvolver os seus conhecimentos culturais. O visionamento da série de fotografias permitiu-lhes contrastar e complementar os seus conhecimentos sobre a produção e comercialização do pão em Portugal e em França, com ênfase sobre algumas particularidades da padaria francesa. Da apresentação da exposição, os alunos retiraram também informações sobre o Museu do Trabalho e o seu fundador, como se revelou no sumário oral que os alunos fizeram em várias fases da apresentação, comunicando o que tinham entendido e apoiando-se nas respostas dos pares. Numa fase posterior, os alunos descreveram o quadro *Vertumno* de Giuseppe Arcimboldo, utilizando o vocabulário adquirido anteriormente, sobre o corpo humano, e acrescentando novos vocábulos, retirados do vídeo e da receita de preparação do “ratatouille”, dos cartazes e da apresentação em *Power Point*. As animações não puderam ser apresentadas, por falta de condições técnicas. Na fase seguinte, os alunos experimentaram construir figuras com legumes e fruta, conforme a sua imaginação. A atividade proporcionou aos alunos a necessidade de interagir em francês com o pessoal do museu e as professoras e formar uma metalinguagem, para descrever as figuras construídas. A complexidade das atividades permitiu observar, no comportamento dos aprendentes, todas as

caraterísticas contempladas na grelha de observação: representação (nível 2), produtividade (nível 1), originalidade (nível 2), resolução de problemas (nível 3) e cultura (nível 1).

A aula no Museu do Trabalho tornou-se um elemento propício para a produção de materiais de aprendizagem, relevantes para os alunos, as fotografias tiradas durante as atividades sendo organizadas e legendadas em francês, em grupos de trabalho, num álbum que valorizou os contributos individuais (Anexo 22). O álbum assim criado constituiu um verdadeiro relatório em francês de uma visita de estudo, sem ter a aparência formal de uma tarefa que, em outras circunstâncias, podia ser considerada pesada e demasiado complexa para alunos com o nível A1 de competência linguística. Utilizámos as mesmas fotografias, em formato digital, e as legendas escritas pelos alunos, para criar duas apresentações, utilizando a aplicação *TripWow*. As apresentações foram publicadas no blogue criado para as aulas de Francês, <http://apprentissagecreatifdufrancais.blogspot.pt>, o que permitiu aos alunos partilhar e valorizar, fora da aula, o trabalho realizado por eles. As respetivas apresentações em *TripWow* foram posteriormente utilizadas numa atividade lúdica, de leitura rápida em francês, que se desenvolveu na biblioteca da escola. O jogo proporcionou, mais do que um exercício individual de leitura em francês, a partilha de conhecimentos entre alunos, cada um lendo, em voz alta, legendas que apareciam na apresentação, com uma probabilidade mínima de ter sido as mesmas que ele próprio, ou o seu grupo, escreveu. Esta atividade, de caráter lúdico e baseada nos materiais produzidos pelos alunos, contribuiu para motivar os alunos e para valorizar o seu contributo criativo, demonstrado anteriormente, na aprendizagem da LE. Contudo, as caraterísticas do comportamento criativo descritas na grelha não foram observadas, sendo um exercício focado na correção fonética e utilizando a repetição como método de aprendizagem, não as capacidades inovadoras do aluno. O exemplo é importante para o nosso estudo porque, por um lado, evidencia que a criatividade do professor não estimula sempre a criatividade do aluno e, por outro lado, porque nem sempre as atividades de aprendizagem podem ser criativas em todos os seus aspetos.

A leitura de um poema de Raymond Queneau, “La leçon de choses”, com a tarefa inicial de identificar o alimento ao qual se refere o poema, proporcionou uma situação problemática, cuja resolução exigiu a definição de uma estratégia de compreensão da leitura. Começámos por incentivar os alunos a identificar algumas caraterísticas gerais do texto, antes de se iniciar uma leitura orientada por elementos específicos (Cuq 168). Os alunos referiram o texto como “poema” e inferiram que o título e os versos iniciais indicavam uma situação de aprendizagem, reconhecendo as expressões usuais que a professora utilizava na sala de aula (“Venez”, “Asseyez-vous” e “leçon”). Na etapa seguinte, os alunos identificaram alguns

elementos chave do texto, as palavras e as expressões conhecidas fizeram sugestões de alimentos que se podiam adequar à descrição. As hipóteses foram verificadas, comparando cada alimento sugerido pelos alunos com as características evidenciadas pelo poema: forma, cor, consistência. Após a identificação do elemento desconhecido, o ovo, o passo seguinte foi a descoberta do sentido da palavra “poussins”, identificando os contextos em que a respetiva palavra aparecia. Após as primeiras duas ocorrências da palavra, “les poussins” foram identificados como “les élèves” e, de seguida, como “pintainhos”.

Conjugámos a leitura do poema com o tópico *les pronoms personnels COD*, solicitando aos alunos deduzir as suas formas e utilização, a partir do exemplo do poema (o tópico ia ser consolidado numa aula posterior). Sendo o texto descodificado ao nível de elementos chave, passámos a uma nova fase de leitura, com o objetivo de compreender o sentido do poema, os alunos inferindo sobre a razão do poeta para terminar a sua ‘lição’ com uma interrogação. Identificando a questão de “Quem foi primeiro, o ovo ou a galinha?”, os alunos lançaram-se num debate espontâneo sobre possíveis resoluções do dilema, propondo ideias de naturezas muito variadas (desde a mitologia e a religião, até a biologia e a teoria da evolução das espécies, passando por fantasia), e continuando a problematizar, uns aos outros, as soluções propostas. Para fomentar a motivação dos alunos para o debate e a pluralidade das abordagens, concluímos a atividade com uma tarefa de expressão plástica. Os alunos realizaram desenhos sobre a sua interpretação do poema, ilustrando ou sintetizando ideias surgidas no debate (Anexo 30). Este elemento revelou a sua representação sobre o tema (figuras a sugerir resoluções possíveis do dilema proposto), como sobre a sua aprendizagem (várias hipóteses surgidas durante a leitura, algumas assinaladas como inválidas e uma válida, desenvolvida pelo aluno, de acordo com a sua visão). Observámos nesta atividade algumas características do comportamento criativo dos alunos equivalentes aos níveis 2 e 3 descritos na nossa grelha: representação, produtividade (utilizando meios visuais), originalidade e resolução de problemas. Quanto à característica ‘cultura’, podemos avaliar os comportamentos observados como equivalentes ao nível 1, considerando que, na situação descrita, os alunos exploraram os conteúdos culturais do poema com a ajuda do professor e dos pares, reavaliaram e atualizaram os seus conhecimentos, desenvolveram uma atitude e estratégias propícias à superação de conflitos (propuseram hipóteses, avaliaram as propostas e consideraram uma variedade de soluções). Contudo, os comportamentos descritos inicialmente na nossa grelha para a característica ‘cultura’ revelaram-se insuficientes, a atividade evidenciando outros comportamentos, igualmente relevantes para esta característica, como a auto-reflexão sobre os seus conhecimentos culturais e o reconhecimento da

diversidade das fontes da própria cultura. Para as seguintes fases da nossa PES, tivemos em melhor consideração que a aprendizagem criativa da LE pode revelar a diversidade da própria cultura do aprendente, não só em comparação com a cultura alvo. Considerámos necessário ampliar a descrição do item ‘cultura’ com mais elementos de observação, que evidenciam a auto-reflexão no comportamento criativo do aprendente da LE e o seu entendimento sobre cultura como “discurso em construção” (Wendt 96).

Outras atividades integradas na mesma unidade didática, com o objetivo de estimular o envolvimento criativo dos alunos, desta vez na produção oral, foram a atividade de *role play* e a comparação entre o quadro de Pieter Breughel o Velho *Le repas de nocces* e uma cena da banda desenhada *Astérix entre os Belgas*, de Albert Uderzo, inspirada pelo mesmo quadro. A primeira atividade desenvolveu-se em pares e teve como suporte imagens com vários menus, que deveriam ser descritas pelo aluno ‘utente’ utilizando as expressões “Il y a/ Il n’y a pas” e complementadas pelo aluno ‘nutricionista’ com recomendações, baseadas na pirâmide alimentar e utilizando o imperativo e as expressões de necessidade “Il est necessaire” e “Il faut”. O diálogo estimulou a partilha de conhecimentos lexicais e gramaticais, mas também de atitudes pessoais, juntando ideias sobre a alimentação saudável/pouco saudável, gosto/desgosto e utilizando expressões de frequência, para descrever o consumo de certos alimentos. Os alunos revelaram a sua representação sobre o tópico (nível 1), produtividade oral e escrita (nível 2, definido na grelha) e capacidade de resolução de problemas (nível 1).

A segunda atividade teve também um caráter lúdico e desenvolveu-se com a turma inteira, mas numa sala de aula diferente, sendo as duas imagens projetadas no quadro interativo. A comparação entre as duas imagens, com particular ênfase sobre a alimentação e o aspeto físico das personagens representadas, foi uma tarefa que estimulou os alunos a reativar a sua expressão verbal sobre as particularidades físicas, estudadas no primeiro período, e treinar o vocabulário da unidade didática atual. A atividade proporcionou uma atmosfera alegre, fomentada pela interpretação humorística do quadro na banda desenhada. A produtividade oral dos alunos, observada nesta tarefa, enquadra-se no nível 1 descrito na grelha de observação.

Unidade didática “Atividades de tempos livres”

Para conseguir um maior e eficaz envolvimento dos alunos na aprendizagem e acelerar a aquisição e utilização do vocabulário específico da unidade, recorreremos à produção de animações em Web 2.0 e de exercícios de compreensão. As aulas tiveram lugar na biblioteca

da escola, que tinha melhores condições físicas para trabalhos de grupo e para a utilização de meios audiovisuais.

Para introduzir as expressões de gosto, apresentámos uma animação em *PowToon*, que indicava com símbolos gráficos o significado de diferentes expressões, familiarizando o aluno, ao mesmo tempo, com o tema “Loisirs”. De seguida, os alunos visionaram um material criado com a aplicação *Voki*. Esta aplicação permite criar avatares, ou seja, figuras animadas, com características físicas bastante diversas, aos quais se pode associar um material áudio, que representa a fala da respetiva personagem. O material pode ser uma gravação de voz ou uma reconstituição áudio de um texto escrito num idioma escolhido pelo autor. Para criar o avatar para a aula de Francês, optámos pela segunda possibilidade, por duas razões. Por um lado, evitava-se a gravação da própria voz do professor, o que fazia do avatar um ‘outro’, afastando o controlo da aprendizagem do professor e levando-o mais próximo dos alunos. Por outro lado, queríamos exemplificar a criação de um *Voki* de uma forma que, na fase seguinte, de envolvimento dos alunos, valorizava tanto a correção ortográfica do texto escrito, como a correção fonética e revelava a sua interdependência. O avatar criado por nós e apresentado aos alunos definia a palavra “loisir” e falava sobre as suas atividades preferidas e as dos seus irmãos e amigos. Complementámos o material com uma ficha de trabalho, com exercícios de compreensão baseados no respetivo *Voki* e uma listagem de atividades de tempos livres, das quais os alunos escolheram as atividades referidas no material. Enquanto a ficha de trabalho era individual, a correção dos exercícios realizou-se em grupo, possibilitando a partilha e a expansão do conhecimento. A tarefa final da atividade era a criação, em grupo, de uma personagem, a falar sobre as suas atividades preferidas. A personagem tinha que ser acompanhada por uma breve descrição física. Os alunos tinham que escrever um texto na primeira pessoa do singular, contendo toda a informação necessária para identificar a personagem.

O passo seguinte era a diferenciação das tarefas em cada grupo, um aluno criando o avatar com a aplicação *Voki*, com o nosso auxílio, enquanto os outros produziam exercícios, para serem propostos à turma, com base no material redigido pelo grupo. A primeira parte da aula seguinte foi reservada ao visionamento dos avatares criados pelos alunos e à resolução dos exercícios de compreensão oral propostos pelos grupos. Os alunos participaram com muito empenho, cada grupo verificando o sucesso da sua criação pela reação dos pares à imagem e ao discurso do avatar e pela dificuldade dos exercícios propostos. Na segunda parte da aula, realizámos a leitura de um fragmento da banda desenhada *Kid Paddle*, de Midam (Anexo 27), os alunos comparando as imagens e os textos em que se utilizava *futur proche* e

indicatif présent. A observação da postura diferente da personagem, nas duas situações, permitiu aos alunos diferenciar os dois tempos verbais. Contrastando a forma de *futur proche* com o futuro informal em português, os alunos deduziram a regra de formação do respetivo tempo verbal e completaram a tabela da ficha com exemplos retirados da banda desenhada, para a primeira e a segunda pessoa do singular, no *futur proche* e *indicatif présent*. Para as outras pessoas, os alunos foram orientados a utilizar o manual para procurar as formas do verbo “aller” no presente do indicativo e aplicá-las aos exemplos da grelha, confrontando as suas respostas com as respostas da turma. Para a consolidação da informação nova, apresentámos uma animação em *Voki* (publicada no nosso blogue <http://apprentissagecreatifdufrancais.blogspot.pt>), na qual a personagem fornece exemplos de utilização do *futur proche*, com a tarefa para os alunos identificarem os exemplos e produzir um texto pessoal, descrevendo as suas atividades planificadas para a semana seguinte. Entre as características do comportamento criativo observadas, destacam-se a produtividade (na escrita e utilização dos meios visuais e das TIC), a originalidade (de nível 3, conforme a descrição dos itens) e capacidade de resolução de problemas dos alunos (nível 1).

Outras atividades

Incluímos nesta parte algumas atividades desenvolvidas com os alunos da turma 7ºD durante a nossa PES, mas que não fazem parte das unidades didáticas planificadas e lecionadas por nós. Estas atividades foram dinamizadas em vários momentos da nossa PES, à medida que ganhámos mais experiência com a turma e a planificação permitiu intercalar esse tipo de atividade.

Dia de São Valentim

Uma dessas atividades foi dedicada à canção, e teve lugar na biblioteca da escola, na véspera do Dia dos Namorados (São Valentim, 14 de fevereiro). Escolhemos a peça “Je t’aime”, da cantora Lara Fabian, relativamente conhecida pelos alunos. A atividade nos proporcionou a oportunidade de introduzir o tema da francofonia, de treinar a leitura em francês, aplicando regras de pronúncia já ensinadas pela professora orientadora e de fixar conhecimentos sobre o artigo indefinido e o verbo no infinitivo. Com o objetivo de estimular o envolvimento criativo do aluno na leitura e de articular o seu conhecimento da forma fonética das palavras com a musicalidade do texto, propusemos uma atividade lúdica, de

transformação do refrão da canção, substituindo as palavras que rimam no texto original com outras, respeitando a rima e o ritmo. Adicionámos uma listagem de palavras possivelmente úteis, para estimular o aluno a comparar, experimentar e escolher conforme o seu gosto. Alguns textos assim produzidos foram lidos em sala de aula e a reação de surpresa e divertimento dos alunos estimulou outras tentativas. Alguns textos produzidos pelos alunos foram oferecidos aos representantes do Museu do Trabalho e da Alliance Française no Dia da Francofonia, sendo a expressão “Je t’aime” o tema dos folhetos promocionais da Alliance Française (Anexo 28). Os alunos revelaram produtividade, originalidade e capacidade de resolução de problemas (associadas ao nível 1 descrito na nossa grelha de observação).

Banda desenhada

A criação de personagens de banda desenhada [BD], acompanhadas pela sua descrição física, foi uma das atividades às quais os alunos aderiram com entusiasmo e manifestaram a sua criatividade tanto na expressão gráfica, como na utilização da língua francesa, evidenciando os benefícios e os riscos da criatividade no ensino da língua estrangeira. É de referir que todos os alunos começaram por desenhar a personagem, assumindo toda a liberdade na criação de uma figura que seja atraente e original. A descrição teve que corresponder às características físicas e psíquicas já definidas pelos alunos e às necessidades de comunicação que ultrapassavam os conhecimentos explícitos dos aprendentes no momento da realização da tarefa. Frente à esta situação problemática, observámos que os alunos mais inovadores e produtivos ao nível de expressão plástica assumiram também mais riscos ao nível de produção escrita, ou seja, manifestaram mais criatividade na procura de soluções de expressão em francês (“Je m’appelle Carotte. Je suis petite et grosse. Mes cheveux sont verts et mes yeux sont blues”, “Il s’appelle Macho S. Man. Il est fort, aventurier, agressif, corageoux, extroverti, indépendant, amusant, loyal, calm et luxueux. Il port de lunettes de soleil, chaussures nike et moufles. Il a moustache, barbe pour faire et il a les cheveux noirs, perce et lisses.” “Il n’ai pas des lunettes de soleil, mais l’amie Ssundee a. La mère de Perp ne l’aime pas, mais il croix que oui. Il n’avais pas d’amie.”). Mesmo sem correção linguística absoluta, os enunciados utilizavam palavras em francês e comunicavam as características das personagens, por isso não referimos os enunciados como ‘errados’, mas aproveitámos a oportunidade para falar com os alunos sobre a importância do risco na comunicação numa língua estrangeira e o valor positivo do erro para a aprendizagem. Os alunos cujos textos foram mais inovadores foram convidados a explicar como chegaram às respetivas expressões,

que, obviamente, não foram ensinadas na sala de aula. Os alunos indicaram várias fontes: perguntar aos pais ou a outras pessoas do ambiente familiar, procurar no dicionário ou na Internet. Esclarecendo o modo como efetuaram a pesquisa, os alunos indicaram Google Tradutor, como fonte on-line.

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos gramaticais dos alunos e de valorizar a partilha de conhecimento, selecionámos algumas frases com erros de acordo de número ou de género e de conjugação verbal dos balões de fala das personagens de BD. Os alunos assinalaram os erros e propuseram correções, de acordo com os conteúdos já ensinados. Selecionámos, também, algumas expressões inadequadas que resultaram da utilização de Google Tradutor, como “la barbe pour faire” e “Je porte une lunette”, para conduzir os alunos a descobrir mais e melhores possibilidades para encontrar expressões em francês, sem ser a tradução automática. Como alternativa, a pesquisa no Google da palavra “barbe” conduziu a vários artigos de moda masculina, descrevendo diversos tipos de barba, com fotografias, o que ajudou o aluno a identificar o tipo de barba que procurava como “barbe de trois jours”. No segundo caso, recorremos à língua materna dos alunos, para formar uma família lexical da palavra “óculos”, em que os alunos incluíram “binóculos” e “monóculo”, o que conduziu à palavra “monocle” e às imagens correspondentes, que ajudaram o aluno a confirmar a resposta. O seu comportamento criativo evidenciou as características produtividade (escrita e visual, correspondentes ao nível 2 de empenho), originalidade (nível 3) e resolução de problemas (nível 1). Posteriormente, utilizámos as personagens desenhadas pelos alunos na produção de materiais para a sala de aula, o que aumentou a relevância dos exercícios para os aprendentes (Anexo 30).

Produção de materiais de aprendizagem

Durante a ausência da nossa professora orientadora, com a autorização da professora e da direção da escola, dinamizámos na biblioteca da escola algumas atividades de consolidação de conhecimentos, integradas na unidade “O Corpo Humano”. O objetivo principal foi de manter os alunos ativos, a aprofundar os conteúdos da unidade didática e a assumir o controlo das próprias aprendizagens. Os alunos receberam a tarefa de produzir o máximo número possível de frases corretas diferentes, contendo conselhos de saúde. Cada equipa recebia um kit com o mesmo número de tiras de papel de cores diferentes e uma indicação para cada cor, sobre a expressão ou o tempo e modo verbal para ser utilizado: imperativo afirmativo, imperativo negativo, *Il faut*, *Il est necessaire*, *Il est bom*. Após a atividade de produção de

frases, fizemos um levantamento do número de frases produzidas, do número de frases incorretas ou repetidas. Antes de apresentar os resultados aos alunos, solicitámos a cada grupo que descrevesse o seu modo de trabalho: quem escrevia as frases, quando, em que ordem, quem corrigia e como. Apresentámos, de seguida, os resultados, oferecendo alguns dados, como a produtividade (número de frases únicas por elemento do grupo) e correção (número de frases corretas sobre o número de frases incorretas). Os alunos tiraram a conclusão que no grupo mais produtivo, cada membro tinha assumido a tarefa de produção de frases, utilizando o manual de forma autónoma, adaptando expressões aprendidas em outras unidades didáticas e verificando, em grupo, a não repetição das frases, sendo a correção da frase uma preocupação de cada aluno. O grupo com o melhor grau de correção tinha formado as frases pelo consenso de todos os elementos do grupo, utilizando como modelo as frases do manual, da unidade didática corrente. A turma debateu sobre as duas possibilidades e chegou à conclusão que o primeiro grupo teve mais êxito na aprendizagem, porque criou mais situações novas, utilizando expressões de que os outros se tinham esquecido, mas que devia colaborar mais para a correção das frases. A produtividade escrita dos alunos, na atividade descrita, atingiu o nível 2 de empenho, mas o maior benefício, em termos de aprendizagem criativa, consideramos ter sido a reflexão do grupo de alunos sobre o próprio trabalho e as melhores estratégias para alcançar melhores resultados, o que possivelmente ajudará a sua representação e a toma do controlo da aprendizagem. Essa experiência revelou a necessidade de ampliar a descrição da característica ‘representação’ do comportamento criativo do aluno e de, futuramente, ter em consideração mais níveis de empenho.

Encontros culturais no mundo francófono

No início do nosso estágio, ao procurar parcerias para a realização da nossa investigação-ação sobre a aprendizagem criativa, conhecemos o artista francês Régis Lambert, residente na zona de Setúbal, que nos falou sobre o seu interesse pela cultura ameríndia. Com a autorização da nossa orientadora e da coordenação da escola, convidámos o artista a orientar uma atividade com os alunos da turma 7ºD, sobre a cultura indígena da região francófona do Quebec. Planificámos em conjunto uma atividade que deveria incluir elementos de apresentação do artista, informação sobre a região de Quebec e sobre a população indígena, no passado e no presente. Sendo a respetiva aula uma de transição para a próxima unidade didática, sobre a habitação e o *passé composé*, decidimos aproveitar a atividade para contrastar vários tipos de habitações e atividades tradicionais dos ameríndios

de Quebeque e enaltecer a diversidade cultural incluída na designação de ‘francofonia’. Produzimos um poster interativo, utilizando a aplicação Glogster, com o objetivo de preparar os alunos para uma abordagem diferente face aos *clichés* sobre os ameríndios e convidámos o artista a escolher a atividade prática. O convidado optou pela realização de um apanhador de sonhos.

A atividade realizou-se na biblioteca, com a participação de todos os alunos, que assistiram à apresentação em francês com muita atenção, solicitando raramente a tradução da professora. Os alunos organizaram-se espontaneamente em grupos, trocando e confirmando entre eles as ideias percebidas da apresentação e apoiando-se uns nos outros para superar as dificuldades. O artista trouxe materiais que circularam e que fomentaram o interesse e a curiosidade dos alunos pelo tema. O trabalho prático foi orientado pelo artista convidado e resultou numa participação muito entusiasta dos alunos, até à finalização do produto. Os alunos solicitaram a assistência e a orientação do artista na realização do trabalho prático, expressando de forma simples as suas dúvidas e necessidades de apoio, com recurso às palavras (“Les plumes?”, “La perle de verre.”, “Je ne sais pas...”, “Mon attrapeur de rêves...c’est mal.”) e gestos sugestivos. O texto oferecido pelo artista Régis Lambert aos alunos, explicando o simbolismo do apanhador de sonhos e a sua colocação em casa, representou um outro material autêntico, cuja leitura e compreensão deram continuidade à atividade e contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento cultural dos alunos e do léxico específico da unidade didática sobre a habitação. Observámos, durante a atividade, que os alunos revelaram, no seu comportamento criativo, as características: produtividade oral, resolução de problemas e cultura (enquadráveis no nível 2 descrito na respetiva grelha).

A avaliação: instrumentos e critérios

Durante a nossa PES na disciplina de Francês, utilizámos vários instrumentos de avaliação, combinando a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Por um lado, procurámos manter os alunos concentrados nos objetivos de aprendizagem fixados no programa e na planificação e atentos ao rigor das suas aprendizagens. Por outro lado, tentámos consolidar a ideia que a aprendizagem deve ser contínua e relevante e que a sua criatividade rentabiliza as oportunidades oferecidas na aula e disponíveis em vários outros contextos. Com a ajuda da professora orientadora, elaborámos o teste de avaliação da compreensão oral, com base num material autêntico (a canção “Borderline”, do músico francês Philippe Katerine) e um teste de avaliação sumativa inserido na unidade “O corpo

humano”, incluindo fragmentos de textos autênticos (receitas de cozinha) para a parte de compreensão da leitura. A participação dos alunos em atividades criativas, observada conforme as grelhas definidas e avaliada pela quantidade e qualidade dos materiais produzidos, teve um peso de 10% na nota final, previstos para a avaliação em momentos informais. Para a turma 7ºE, onde realizámos a atividade de criação de avatares na sala de aula e exemplificámos no quadro interativo a utilização da aplicação, os *Vokis* criados, em pares, pelos alunos, foram avaliados pela professora orientadora, contando, também, com 10% da nota final.

A aplicação extensa dos modelos de aprendizagem criativa que informaram a nossa PES foi dificultada pela necessidade de adaptar a nossa prática ao modelo de avaliação adoptado na escola, com pouco tempo disponível para o substituir por outro modelo relevante. A avaliação baseada na observação não pôde conduzir a uma avaliação suficientemente relevante do progresso de cada aluno na aprendizagem criativa, com resultado imediato na sua nota final. Ao nível dos comportamentos criativos individuais, exemplificamos as nossas observações com trabalhos dos alunos, incluídos em anexo, que mostram algumas abordagens criativas das atividades de aprendizagem do Francês.

Limitámo-nos a avaliar a aprendizagem criativa, para o nosso estudo, do ponto de vista do seu impacto sobre o grupo-turma, revelando as quatro características definidas na bibliografia citada: relevância, controlo, domínio dos conhecimentos, inovação. Considerámos que as atividades apresentadas atingiram o nível 2 de relevância, conseguindo mobilizar interesses e contributos pessoais dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Quanto à característica ‘controlo’, nas situações observadas, a maioria dos alunos revelaram o nível 1 de controlo sobre a sua aprendizagem, alguns alunos situando-se, contudo, ao nível 2 descrito na nossa grelha. O domínio dos conhecimentos situa-se nos mesmos níveis que a característica anterior, notando-se, nesta característica, uma evolução positiva mais significativa do grupo-turma, desde as primeiras até as últimas atividades desenvolvidas. De ponto de vista da inovação, consideramos que representa a característica mais evidente na aprendizagem dos nossos alunos, avaliada por nós com o nível 3 definido na grelha, devido à excepcional colaboração da comunidade educativa, designando, por este sintagma, pessoas e instituições com experiências relevantes na área da interculturalidade, que merecem a sua menção nos “Agradecimentos”.

CONCLUSÃO

Na conclusão da nossa investigação sobre a utilidade da aprendizagem criativa na aula de LE, consideramos que os estudos teóricos consultados e a nossa reflexão sobre a aplicação dos princípios do ensino para a criatividade na área da LE possibilitaram-nos chegar a uma definição mais clara sobre o conceito de ‘criatividade’. Inesperadamente, o que, no início, parecia um ‘recuo’ no que diz respeito a esse conceito para um sentido mais restrito, de modo a ser aplicável a uma investigação científica na área do ensino-aprendizagem da LE (a escolha do *mini-c* e *little-c*, dos quatro tipos de criatividade descritos por Beghetto e Kaufman), tornou-se um processo de expansão, logo que definimos as características que a criatividade projeta sobre o comportamento do aprendente da LE. As chamadas abordagens didáticas tradicionais demonstraram defender uma perspectiva redutora sobre a criatividade, esperando do aluno criativo que ele revele produtividade (escrita e oral) e pouco mais. Na prática, observámos como a expressão plástica era incluída, de forma ocasional, entre as atividades da aula de LE, principalmente nos níveis de iniciação, pelo seu potencial para valorizar a criatividade dos alunos. O benefício dessas atividades para a aprendizagem da LE é incontestável, no entanto as teorias já desenvolvidas revelaram que havia no ensino-aprendizagem da LE um maior potencial para rentabilizar a criatividade dos aprendentes, mas que continuava insuficientemente explicitado; daí a necessidade de desenvolvermos os nossos próprios instrumentos de observação e de avaliação, no que diz respeito à criatividade na aula de LE.

Adotando a hipótese deste maior potencial criativo na aprendizagem da LE, tentámos explorá-lo, definindo, em primeiro lugar, mais características que o tornassem visível, e, conseqüentemente, demonstrável, de uma forma objetiva, na aprendizagem dos alunos. Dos estudos teóricos sobre a criatividade destacámos duas abordagens, com conseqüências diretas para o nosso tema: a criatividade no processo de construção do conhecimento e a criatividade no comportamento do aprendente. Da exploração dessas duas abordagens teóricas chegámos, por um lado, à definição de cinco características do comportamento criativo (representação, produtividade, originalidade, resolução de problemas e cultura) e, por outro lado, às quatro características da aprendizagem criativa (relevância, controlo, domínio dos conhecimentos e inovação) enunciadas por Jeffrey e Woods. Adaptámos todas essas características gerais da criatividade à situação de aprendizagem da LE em sala de aula e organizámo-las em duas grelhas que aplicámos sucessivamente na nossa PES. Essas grelhas demonstraram a sua utilidade principalmente na avaliação da aprendizagem criativa, que, no início da nossa

investigação-ação, parecia o maior desafio para a objetividade que deve pautar a prática do docente. A sua aplicação sucessiva, como representada na figura 2 e explicitada no capítulo 2, ajudou-nos a marcar um percurso sem as sínopes e sobreposições teóricas iniciais entre a criatividade do professor e a criatividade dos alunos.

O binómio ‘comportamento criativo-aprendizagem criativa’ demonstrou a sua utilidade na nossa PES, abrindo suficientes possibilidades para planificarmos, lecionarmos e avaliarmos a aprendizagem dos alunos, conforme os objetivos dos *curricula*, estimulando e envolvendo a sua criatividade na construção e no cumprimento das tarefas. Ao mesmo tempo, a aplicação do referido ‘binómio’ na nossa prática fez surgir algumas regularidades na articulação entre as aplicações das grelhas reproduzidas na seção 1.4, que apresentamos de seguida.

O comportamento criativo do aluno pode ser observado em atividades pontuais, que, em função da sua complexidade, evidenciam uma, várias ou todas as características do comportamento criativo enunciadas, em graus diferentes. A planificação das atividades, quando tem em consideração essas características ou o seu maior empenho, ajuda o professor a manter uma proporção correta entre a sua criatividade e a criatividade do aluno na aula de LE, de modo que as duas conduzam à aprendizagem relevante do último e ao desenvolvimento do seu pensamento criativo. Consideramos que, sem a evidência de um comportamento criativo do aluno, a aprendizagem criativa torna-se menos suscetível de ser alvo de uma avaliação objetiva.

Entre as características do comportamento criativo do aprendente na aula de LE, duas delas merecem ser destacadas, devido ao seu significado para a aprendizagem da LE: a representação, pela evidência que traz sobre o comportamento metacognitivo do aluno, e a cultura, que revela a dimensão profunda da aprendizagem de uma outra língua-cultura. Constatámos, durante a nossa PES, que a nossa descrição dessas duas características na fase inicial de construção teórica foi insuficiente, mas que a sua relevância para o objetivo da criatividade no ensino-aprendizagem da LE é significativo, o que justificará o seu desenvolvimento numa investigação futura.

Para aplicar a grelha de avaliação da aprendizagem criativa, é necessário ter recolhido suficiente evidência da observação do comportamento criativo, sobre todas as características contempladas; daí concluirmos que a avaliação da aprendizagem criativa ganha em objetividade quando aplicada a intervalos maiores de observação, como uma unidade didática ou um projeto com uma certa complexidade e atividades diversificadas.

Geralmente, as atividades que solicitam e estimulam a criatividade dos alunos são mais motivantes e dão lugar a uma maior participação na sala de aula. Entre a fase de observação inicial e a fase final, os níveis de empenho das características do comportamento criativo subiram, o que demonstra que os alunos responderam com criatividade às nossas propostas de atividades. Observámos, contudo, que as rotinas da aprendizagem repetitiva, dos espaços fixos, do tempo fragmentado e insuficiente e o ensino demasiado controlado pelo professor podem manter o aluno numa zona de conforto que não é fácil de abandonar. O contrário, ou seja, dedicar-se a uma tarefa original, solicita a sua persistência e capacidade de resolução de problemas e pode não trazer resultados rápidos e imediatos, exigindo um esforço maior. É, portanto, necessário cultivar o valor da criatividade de forma sistemática, juntamente com a autoeficácia dos alunos, em tarefas relevantes e, se possível, autênticas. Essas tarefas devem evidenciar e valorizar a criatividade dos alunos, as suas competências transversais e as possibilidades da LE para conduzir a sua curiosidade, os seus interesses e a sua ação a resultados que são, por sua vez, motivantes.

A utilização das novas tecnologias não é, por si, um fator facilitador da aprendizagem criativa da LE, sem um grande investimento no desenvolvimento do pensamento e do sentido críticos dos alunos e na sua capacidade de trabalhar perante objetivos. Simultaneamente, as possibilidades para construir atividades relevantes e fomentar uma comunicação autêntica na língua alvo utilizando as aplicações informáticas são enormes e permanecem por explorar, devido às frequentes limitações técnicas que são, por vezes (como aconteceu na nossa PES), problemáticas.

Representando a cultura, na perspetiva da aprendizagem criativa da LE, o elemento com o maior potencial de crescimento e com uma influência mais benéfica sobre o desenvolvimento linguístico do aprendente, consolidámos, ao longo da nossa PES, o valor da parceria entre a escola e os espaços culturais (museus e bibliotecas, entre outros), que cultivam a abertura perante outras culturas, a autoreflexão e a participação dos alunos na produção e na partilha de conhecimento de forma criativa. Através desses espaços e dos seus representantes com competências linguísticas e culturais diferentes, a comunidade educativa poderá incentivar a aprendizagem intercultural, que transforma a aula de LE numa via de renovação do conhecimento humano, numa situação de reciprocidade e de partilha de valores entre os cidadãos, sempre de forma criativa.

OBRAS CITADAS

Andrade, Ana Isabel de Oliveira e Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá. *Didática da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para Uma Abordagem Comunicativa*. Porto: Edições ASA, 1992. Impresso.

Barbosa, Elsa de Jesus Monteiro Magalhães. “Articulação Curricular e (In)Sucesso Educativo na Disciplina de Inglês: um Estudo Exploratório.” Tese de Mestrado. Braga: Universidade de Minho, 2010. Impresso.

Bartolomeis, Francesco de. *Avaliação e Orientação. Objetivos, Instrumentos, Métodos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. Impresso.

Bazerman, Charles, e Paul Prior. *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analysing Texts and Textual Practices*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Impresso.

Beetlestone, Florence. *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: Open University Press, 1998. Impresso.

Beghetto, Ronald A., e James C. Kaufman. “Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation.” *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Ed. R. Keith Sawyer. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 94-107. Impresso.

Burnard, Pamela. “Constructing Assessment for Creative Learning.” *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Ed. Julian Sefton-Green et al. Londres: Routledge, 2011. 140-149. Impresso

Burns, Anne. *Doing Action-Research in English Language Teaching: a Guide for Practitioners*. Nova Iorque: Routledge, 2010. Impresso.

Byram, Michael. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. Impresso.

--- . *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. Impresso

Byram, Michael, e Carol Morgan, eds. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. Impresso.

Byram, Mike. “On Being ‘Bicultural’ and ‘Intercultural’.” *Intercultural Experience and Education*. Ed. Geof Alred, Mike Byram e Mike Fleming. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 50-66. Impresso.

Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965. Impresso.

--- . *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Impresso.

Clarke, Margaret Anne. "Creativity in Modern Foreign Languages Teaching and Learning." *The Higher Education Academy*. s.d. Web. 25 abril 2015.

Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. Impresso.

Costa, Fernando Albuquerque. "Aprendizagem, Criatividade e Inovação: Factores-Chave de Mudança na Sociedade do Século XXI (Conclusões da Conferência)." *Creative Learning. Innovation Marketplace*. Ed. Associação Industrial Portuguesa. Lisboa: Associação Industrial Portuguesa, 2009. 63-71. Web. 10 julho 2015.

Cuq, Jean-Pierre e Isabelle Gruca. *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005. Impresso.

--- , ed. "Créativité." *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : CLE International, 2003. 60-61. Impresso.

Derrida, Jacques. *L'Écriture et la Différence*. Paris: Éditions du Seuil, 1967. Impresso.

Dixon, Duncan. "Teaching Composition to Large Classes." *Forum*. julho 1986: 2-5. Impresso.

Drach, Margaret, "The Creative Aspect of Chomsky's Use of the Notion of Creativity." *The Philosophical Review*. Janeiro 1981: 44-65. Impresso.

Dulay, Heidi, Marina Burt e Stephen Krashen. *Language Two*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1982. Impresso.

Ferrari, Anusca, Romina Cachia e Yves Punie. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Luxemburgo: European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, 2009. Impresso.

Fidalgo, Ana, et al. *Análise Comparativa de Resultados Escolares 2007-2008 e 2009-2010*. Almada: Centro de Estudos para a Auto-avaliação, 2011. Impresso.

Galisson, Robert, e Daniel Coste, eds. "Creatividade." *Dicionário de Didática das Línguas*, 1983. 173-174. Impresso.

Gama, Sebastião da. *Diário*. Sintra: Edições Arrábida, 2005. Impresso.

Giasson, Jocelyne. *Compreensão na Leitura*. Porto: ASA Edições, 2000. Impresso.

Jeffrey, Bob, e Anna Craft. "Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships." *Educational Studies*. março 2004: 77-87. Web. 8 dezembro 2014.

Jeffrey, Bob, e Peter Woods. *Creative Learning in the Primary School*. Londres: Routledge, 2009. Impresso.

Kurtz, Jürgen. “Breaking through the Communicative Cocoon: Improvisation in Secondary School Foreign Language Classrooms.” *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Ed. R. Keith Sawyer. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 133-157. Impresso.

McGilvray, James. “Meaning and Creativity.” *The Cambridge Companion to Chomsky*. Ed. James McGilvray. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Impresso.

McIntosh, Paul. *Action Research and Reflective Practice. Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning*. Londres: Routledge, 2010. Impresso.

Morin, Edgar e Jean-Loius Le Moigne. *L’Intelligence de la Complexité*. Paris: Editions L’Harmattan, 1999. Impresso.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Londres: DFEE, 1999. Impresso.

Nunan, David. *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. Nova Iorque: Prentice Hall, 1991. Impresso.

Pelton, Robert P., ed. *Action Research for Teacher Candidates. Using Classroom Data to Enhance Instruction*. Lanham: Rowman&Littlefield Education, 2010. Impresso.

Puozzo, Isabelle. “Pédagogie de la Créativité: de l’Émotion à l’Apprentissage.” *Éducation et Socialisation*. 33 (2013): s.p. Web 19 abril 2015.

Puozzo Capron, Isabelle e Daniel Martin. “De la Pensée Créatrice à la Pensée Créative.” *Educateur*. 2 (2014): s.p. Web. 9 junho 2015.

Puozzo Capron, Isabelle e Nicolas Perrin. “La Créativité et l’Apprentissage des Langues, des Mathématiques et du Sport.” *Educateur*. 2 (2014): s.p. Web. 9 junho 2015.

Qualifications and Curriculum Authority. *Creativity: Find It, Promote It. Promoting Pupils’ Creative Thinking and Behaviour across the Curriculum at Key Stages 1, 2 and 3. Practical Materials for Schools*. Londres: 2004. Impresso.

Rey, Olivier e Annie Feyfant. “Vers Une Éducation plus Innovante et Créative.” *Dossier d’Actualité, Veille et Analyses*, 70 (2012): 1-20. Impresso.

Richards, Jack C. e Richard Smith. “creative construction.” *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 2010. 143. Impresso.

Robinson, Ken. *Out of Our Minds. Learning to Be Creative*. Oxford: Capstone, 2011. Impresso.

Sefton-Green, Julian. "From Learning to Creative Learning." *Creative Learning*. Ed. Julian Sefton-Green. Londres: Creative Partnerships e Art Council England, 2008. Impresso.

Silva, Haydée. "La Créativité Associée au Jeu en Classe de Français Langue Étrangère." *Synergie Europe*, 4 (2009): 105-117. Web. 15 maio 2015.

Spratt, Mary, Alan Pulverness e Melanie Williams. *The Teaching Knowledge Test Course. Modules 1, 2 and 3*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Impresso.

Stevens, David. "The Arts of English Teaching." *The Art of Teaching Secondary English. Innovative and Creative Approaches*. Ed. David Stevens e Nicholas McGuinn. Londres: Routledge Falmer, 2004. 1-27. Impresso.

Wendt, Michael. "Context, Culture and Construction: Research Implications of Theory Formation in Foreign Language Methodology." Ed. Michael Byram e Peter Grundy. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003. 92-105. Impresso.

Wiggins, Grant. "Creative Learning." *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Ed. Julian Sefton-Green et al. Londres: Routledge, 2011. 320-332. Impresso.

ANEXOS

Anexo 1	83
Anexo 2	90
Anexo 3	95
Anexo 4	96
Anexo 5	98
Anexo 6	100
Anexo 7	101
Anexo 8	102
Anexo 9	106
Anexo 10	107
Anexo 11	108
Anexo 12	109
Anexo 13	112
Anexo 14	115
Anexo 15	118
Anexo 16	122
Anexo 17	124
Anexo 18	128
Anexo 19	129
Anexo 20	130
Anexo 21	135
Anexo 22	137
Anexo 23	140
Anexo 24	143
Anexo 25	145
Anexo 26	146
Anexo 27	148
Anexo 28	149
Anexo 29	151
Anexo 30	152
Anexo 31	157
Anexo 32	159
Anexo 33	161

Anexo 1: Notas e fichas de observação de aulas de Inglês e de Francês

ESSG
10°C

Friday, 7th November
(Aluna ensure a data)

Summary

Conclusion of (the) last lesson exercises,
Grammar work: The passive voice (written exercises)

[equipamento não funciona; alterações do plano do dia] ^{correção}

Speaking formal evaluation (3rd December)

- My favourite band;
- A film / book review;
- Studying abroad;
- Volunteering;
- The impact of technology on today's youth.

T: I'm going to tell you how I do it ...
Let's record: Workbook 15. 77.

T: Would you mind reading the questions before the ex, please?
Read the questions ... Are you ready? Yes? OK.

So, are you able to answer now?
T: Just one more time, OK?

a) (Rita) - Young volunteers can expect ...

T: Or use a personal pronoun ...

Rita ?

(Huel) - They

Rita: A... They can expect ...

T: I'm not going to give you the answers ...

(writes): They can expect hard working and learning.
people. She enjoyed staying with ~~that people~~ she helped.
(the people)

T writes: those she helped

(Tophia g.c): Because it's an inspiring place

T: and ... Volunteering can be a springboard.

Do you know what springboard means?

Can you explain?

A. "a board" that will launch them into the future

T. in Portuguese: a trampolim

T. May we go on?

I had a nightmare: grammar. You love it, don't you?

T. May we start to read? A volunteer? Mariana

Examples - Nouns

The verbs are written with italics. What do they have in common?

Pupils: the verb to be

T. And?

Pupil: The participle

T writes: Verb to be + Past Participle of the main verb.

T. May we go on?

T: And the winner is going to be... Paulo

T. Let's change the subject: Homework p. 78, ex 2

T. Exercise 1, p. 82; Cross out the odd word...

Pupil: what is square?

T: Who knows? ... David: paga

Lofa: What?

T: WHAT? It should be "yes, teacher"

T. A tie... What is a tie?

T. May we move on? Yes?

Espaço: Sala de aula da turma do 7º D (sala 6)

Característica	Observações	Problemas	Oportunidades
Destino	aulas		
Utilização	aulas	A sala fica fechada à chave quando não há aulas; entrada.	Combinar com as funcionárias do bloco para entrar mais cedo, quando for preciso.
Disponibilidade	conforme o horário da turma	no bloco só quando as funcionárias (greve?).	para preparar os equipamentos/materiais.
Área útil horizontal	aprox. 25 m ²	A sala está demasiadamente ocupada com mobiliário.	Forma quadrado, propícia para uma disposição diferente.
Área útil vertical	Uma parede branca, as outras três não dispostas (janelas, quadros, mobiliário).	Não há sistema para pendurar cartazes, mapas, placas etc.	Espaço para aproveitar como área de exposição/exibição.
Mobiliário	30 mesas individuais com cadeiras, armários e mesa/secretaria do professor.	Mobiliário despendido para 20 alunos.	Mais espaço, se algumas mesas forem tiradas.
Equipamentos	Quadros interativos, computadores, câmeras.	Quadros interativos não podem ser utilizados (falta a ligação ao computador). Câmeras não funcionam.	utilizar outra sala.
Luminosidade	Baixa luminosidade de manhã.	Os alunos perto da janela recebem a claridade excessiva.	Se baixar as persianas, a sala pode ser utilizada para projetar filmes.
Tranquilidade	Sala geralmente tranquila devido ao ambiente.	As atividades mais barulhentas podem perturbar outras aulas.	Menos distrações para os alunos.
Disposição	Quatro filas de oito mesas cada uma.	Todos os alunos conseguem ver o quadro e o professor. Pouca interação.	Alterar a disposição das mesas, com o acordo do DT.
Recursos	Quadro com giz na parede frontal, painel de cortiça, apagador.	Quadro de baixa qualidade; o painel não está sendo utilizado.	Utilizar o painel para pendurar cartazes e mapas.
Outras		Com a ajuda das funcionárias, há a possibilidade de, pontualmente, mudar de sala ou alterar a disposição, se o tempo da aula e o horário as permitirem.	

Recurso à língua materna. A professora de Frances (Ar) utiliza a língua materna para:

Situação	Linguagem utilizada	Frequência *
Comunicar com a turma em situações de rotina	"Vamos começar, então?" "Já passaste o semáforo?" "Mochilas em cima da mesa?"	2
Controlar o comportamento da turma	"Vocês não copiam do quadro. Vocês corrigem o que vocês fizeram." Isto não é copiar. Fazer vocês e corrigir quando nós fazemos a correção no quadro.	3
Explicar a matéria nova	"Où é que descolou? Quando a palavra acaba em -é, dobra-se a consoante!"	4
Contrastar elementos gramaticais e lexicais da língua alvo com elementos da língua materna	"'crème' - 'creme'" "'clair' - 'claro'" "'beige' - cor do leite com um pingo de café"	3
Facilitar a tarefa para os alunos menos competentes na língua alvo	"Vocês podem ou não acrescentar ao quadro uma palavra." "No feminino, como é que vai ficar?"	3
Introduzir momentos de relaxamento, na passagem de uma tarefa para a outra	"Hum é que gosta muito de desenhar?"	4
Traduzir palavras desconhecidas pelos alunos	"Où est le teste? Où - onde." "'aussi' - 'também'" "'forcé' - 'encuro'"	3
Esclarecer aspetos linguísticos na correção dos erros	"'Aussi' é 'também', não tem feminino."	4
Outras situações	Informação cultural. Ex: explicar o sentido da expressão: 'crème de la crème'.	4
Observações: A professora inicia a comunicação com os alunos em francês (perguntas) e, quando os alunos não respondem e não parecem perceber, traduz as perguntas ou elementos da pergunta para português.		

* Para avaliar de forma estimativa a frequência relativa da situação observada, utilizamos os seguintes níveis:

4 - sempre; 3 - frequentemente; 2 - alternadamente; 1 - raramente; 0 - nunca.

Recurso à língua alvo. O(s) aluno(s) da Turma do 1o.C (ESSG) utiliza(m) a língua alvo para:

Situação	Linguagem utilizada (Ex.).	Frequência *
Comunicar com a professora em situações de rotina.	T: "Where is Gogo?" A: "I don't know about him for three days."	4
Comunicar com a professora sobre os conteúdos ensinados ou as tarefas propostas.	A: "What is 'now'?" "It is a Past Participle."	4/3
Comunicar com os pares sobre assuntos ligados à resolução das tarefas.	A: "I'm going to shut myself. I didn't do one exercise." A2: "I haven't..." A1: "I haven't done one exercise."	2
Resolver as tarefas.	"Maths is a <u>harder</u> subject than English."	4
Responder às perguntas diretas da professora sobre a atividade.	"When you go in another country, you have to enter the system and it's difficult, especially for children."	4
Realizar as atividades de rotina, para as quais se auto-propõe.	Sofia escreve no quadro: "Lessons number 29 and 32. Summary: Delivering and correcting the summative test. Conclusion of the last lesson summary."	4
Comunicar com os pares e a professora em qualquer situação, durante a aula.	A: "Why do English people spend so much time talking about weather?"	2
Comunicar com os/outros pares fora da sala de aula.	(Questionários?)	
Comunicar com pessoas estrangeiras, envolvidas no decorrer da aula.	A: "It is highly recommended to use a skin protector in summer time."	4
Outras situações	(Questionário?)	
Observações: Geralmente, os alunos comunicam em inglês com a professora sobre as atividades da aula, mas preferem a língua materna em situações menos formais. Entre eles, comunicam frequentemente na língua materna, em assuntos não ligados à aprendizagem.		

* Para avaliar de forma estimativa a frequência relativa da situação observada, utilizamos os seguintes níveis:

4 - sempre; 3 - frequentemente; 2 - alternadamente; 1 - raramente; 0 - nunca.

Nível de competência linguística dos alunos (Wajnryb): turma do 10.º C (ESSG)

Aluno	Nível	Descrição da competência (observações)	Estratégias do professor
Marcos	1	A1 - reconhece palavras correntes sobre o ambiente escolar quando se fala devagar e de forma clara; - compreende frases simples na leitura; responde de forma breve a perguntas sobre ele próprio; aplica modelos simples de formação de frases.	Diferenciação curricular e apoio na disciplina de Inglês.
Claudia	2	A2 - compreende expressões correntes na sala de aula e lê textos adaptados; comunica em situações de rotina, troca informações básicas, participa em diálogos sobre assuntos diversos. - dá erros, mas consegue comunicar.	Apoio ao estudo. Atendimento fora do horário letivo.
Sofia S.	3	B 1.1 - compreende a maioria das conversas na sala de aula; por vezes solicita a repetição ou pede ajuda à sua colega; compreende os textos do manual e outros textos adaptados; de comete muitos erros, mas comunica de forma eficaz (oral e escrita) .	Incentiva a aluna a participar mais na resolução de exercícios de gramática.
Nuno	4	B 1.2 - compreende todas as atividades, por vezes solicita a tradução de algumas palavras; - escreve textos estruturados, justifica as suas opiniões; aborda tópicos diversos, com facilidade.	Incentiva o aluno a participar mais em atividades de produção e interação oral.
David	5	B 2 - compreende todas as atividades, comunica de forma correta e eficaz sobre uma variedade de assuntos, expressa-se de forma pessoal com segurança e correção linguística; escreve com facilidade sobre qualquer assunto dentro do programa; fluente, estilo apropriado; mediador e facilitador da aprendizagem para alguns colegas menos competentes.	Incentiva o aluno a apoiar alguns colegas com dificuldades; o como recurso para novas aprendizagens.

O aprendiz como atante (Wajnryb): 11'E (ESS6)

Atividade do aluno	Recursos e ações envolvidas	Objetivo do professor	Observações
escreve número no quadro	quadro, giz	• envolver o aluno • estimular o seu autonomia.	• sempre os mesmos alunos oferecem-se para a tarefa
propõe o sumário	• resume conteúdos já ensinados • consulta o manual	• passar algum controle aos alunos	• os alunos solicitam à professora para confirmar;
copia do quadro	cadernos	• registar e resumir os conteúdos	• a maioria dos alunos fica passiva, só a copiar
corrige os erros dos pares		• envolver os alunos no aprendizado dos novos conteúdos	• todas as turmas têm alunos mais competentes que corrigem sempre
resolve exercícios	manual, quadro interativo	• consolidar os conhecimentos	• alguns alunos apressam pela resolução os quadros
liga os equipamentos	• projetor, quadro, computador	• conferir aos alunos mais autonomia e controle dos recursos	• sempre os mesmos alunos, "de confiança"
corrige os exercícios recebidos do quadro	• manual, quadro	• estimular a participação e a troca de conhecimentos • corrigir os erros	• voluntários • a professora envolve mais alunos na atividade
escreve a resolução dos exercícios no quadro	• cadernos, manual, quadro • iniciativa do aluno	• incentivar a partilha de conhecimentos	• os alunos mostram interesse e motivação pela atividade
lê do manual em voz alta	• manual	• melhorar/consolidar os conhecimentos de fruição; partilha	• poucos voluntários, a professora solicita os alunos menos participativos
apaga o quadro	quadro, apagador	• envolver alunos geralmente passivos • mais motivação aos alunos menos interessados	• alguns alunos se oferecem sempre para esta tarefa; • distraem a turma com desenhos ou outras ações sem ligação à aula.

Anexo 2: Modelos de plano de aula

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 2º Período
Inglês – 10º Ano, Turma C (Nível de Continuação) – Cursos Científico-Humanísticos (90m + 90m)

Block 3: The Media

Lesson 3: Journalism

Aims	Procedures	Interaction Pattern	Skills	Materials	Time (min.)
Recall the ways of expressing the future	The teacher asks the students to refer to the future of television, using their homework to provide ideas. The students are asked to emphasise the way they have expressed the future and highlight the tense employed and the reasons for doing so.	Whole class	Accuracy Making use of grammar, vocabulary and functions	Students' homework	10 min.
Predict about the significance of the scheme	Lead-in: The teacher projects on the screen a model of the "inverted pyramid of journalism" and asks students to look for clues and make suggestions about what it might be about and who might use it. (Expected answers: structure, writing, texts, news, article, journalists, writers, communication, media, triangle, pyramid, upside-down, inverted). The teacher registers on the board the useful suggestions and asks supporting questions, in order to help students decode the meaning of the figure. After obtaining a sufficient number of useful ideas from the students, the teacher sums up the meaning and use of the pyramid.	Whole class	Prediction	The inverted pyramid of journalism	5 min.
Apply the scheme to a news text	The students work in pairs and apply the notions from the pyramid to the transcript of the news watched in class at the last session. The students check their findings in class.	Pair work Whole class	Understanding text structure	The inverted pyramid of journalism Transcript of the news (ABC News, The future of television)	10 min.

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 2º Período

Inglês – 10º Ano , Turma C (Nível de Continuação) – Cursos Científico-Humanísticos (90m + 90m)

Deduce the characteristics of a news report	The students evaluate the correspondence between the scheme and the news report and characterize the news report, looking at its size, form, structure, style and content. The students report their impressions to the class.	Pair work Whole class	Understanding text structure	The inverted pyramid of journalism Transcript of the news (ABC News, The future of television)	10 min.
Identify specific information about news writing in an audio material	The teacher announces the listening activity and sets the task: for students to listen to the material and identify some characteristics and values of news writing. The students check their findings in class, make a comprehensive list and explain why each of the characteristics and values referred to is important, in their opinion.	Individual work Whole class	Listen for specific information	Video from BBC School Report about writing news ⁱⁱ	5 min.
Identify specific information about news writing in an audio material	The teacher transcripts on the board a gapped sentence from the video, and the students help filling the gaps. The teacher plays the fragment again, for students to extract the relevant information. “If you already know about the of news gathering, there are also of news writing: be:, be, and be” The students suggest the meaning of the expression “the 5Ws of news gathering”.	Whole class	Listen for specific information Inferring meaning	Video from BBC School Report about writing news White board	5 min.
Cite examples of relative	The teacher writes the “5W” in a column and introduces the grammar topic: Relative pronouns and relative clauses.	Whole class	Making use of grammar, vocabulary and	White board	15 min.

clauses	The students cite examples of relative clauses for each relative pronoun. The teacher registers examples on the board and stimulates students for further exploration of the topic (discriminate between who/that, which/that, that/who/whom, defining and non-defining relative clauses, omission of the relative pronoun). Resolution in class of exercise 2, page 139.		functions	English book Start – up 10 PPT presentation	
Apply knowledge about the structure of a news script Differentiate between correct and incorrect use of relative pronouns, spelling and punctuation	Students receive scripts with jumbled paragraphs and errors, with the task to organise the paragraphs in a coherent text, with a news structure. The students correct the errors, indicating the right use of the relative pronouns and punctuation.	Pair work Whole class	Understanding text structure Punctuating correctly Using grammar correctly	White board	10 min.
Create a draft for a news report	In pairs, students work out a topic for a news report, and elaborate a draft, following the structure of the inverted pyramid.	Pair work	Organising ideas in a helpful way Using the features of the text type	The inverted pyramid of journalism	15 min.

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 2º Período

Inglês – 10º Ano , Turma C (Nível de Continuação) – Cursos Científico-Humanísticos (90m + 90m)

			Making use of grammar, vocabulary and functions		
Revise the topics and the new information	Students write individual summaries, highlighting what they did during the lesson and what they think they learnt.	Individual work	Using appropriate style and register Structuring information		5 min.

ⁱ http://en.wikipedia.org/wiki/Inverted_pyramid

ⁱⁱ http://news.bbc.co.uk/2/hi/school_report/resources_for_teachers/9518970.stm

Unité 7 : Ton corps, ton trésor Leçon 2, 90 min						
Objectifs	Compétences	Contenus	Fonctionnement de la langue	Activités/ Tâches	Matériel	Évaluation
Identifier des aliments de la base de la pyramide d'alimentation. Résumer une présentation en français.	Compréhension orale	Le pain Le pain, les fruits et les légumes	Les genres des noms Le pluriel des noms	Assister à et résumer oralement la présentation en français de l'exposition « Le pain». Répéter les noms de fruits et des légumes de la vidéo et de la présentation. Faire une liste avec les noms d'aliments appris (individuellement) et comparer la liste avec les listes de ses collègues.	Exposition au Musée du Travail « Michel Giacometti », pour la Fête de la Francophonie. Video : Facile comme de la Ratatouille Présentation en PPT 7.2 (Les fruits, les légumes) Écran, ordinateur	Formative
Reconnaître l'impératif et le vocabulaire du thème de l'alimentation. Reconstituer la structure d'un texte	Compréhension orale/écrite	Les légumes	L'impératif Les noms	Lier les images avec les textes correspondants et identifier l'ordre des actions.	Papier, stylo à bille Fiche de travail 7.2.1 : La recette de la Ratatouille	

authentique, en utilisant les éléments paratextuels et textuels connus.	Compréhension écrite					
Utiliser le vocabulaire du corps humain et d'alimentation pour décrire une image.	Production orale Production orale et écrite	Le corps humain Les fruits, les légumes	Le présentatif Les noms Le verbe <i>être</i>	Lier les parts du corps avec les fruits et les légumes correspondants et former des phrases. Utiliser les présentatifs pour annoncer les correspondances observées.	Reproduction d'une peinture de Giuseppe Arcimboldo Fiche de travail 7.2.2 : La leçon d'anatomie du docteur Ratatouille	
Interactionner en français. Créer des figures de légumes et de fruits.		Les fruits, les légumes	Demander Questionner Utiliser des formules de politesse	Choisir des fruits et des légumes et construire une figure. Interactionner pour apprendre des mots nouveaux et obtenir les pièces nécessaires. Décrire oralement les figures créées.	Affiche dessiné avec des fruits et des légumes Des fruits et des légumes	

Anexo 3: “Treasure Hunt” na biblioteca da Escola Secundária de Sebastião da Gama



Anexo 4: Fichas de leitura preenchidas, no âmbito do projeto

“Change the Plot with a Not (to Violence)”

Book Title: Water Babies

Author: Charles Kingsley

Edition: 5th Edition

Year: 1968

Task 1: Choose and photocopy one page of the book, containing a reference to/a scene of violence. Add the photocopy to this paper sheet.

Task 2: Explain the relevance of the selected scene in the context of the book (10 lines).

This scene shows that the boy, Tom, was being exploited by his master, Grimes. The money Tom earned, Grimes spent, which means that all the work done by the boy was in vain in terms of a fair wage. No doubt, this may be called child abuse.

This little boy had to climb the dark flues, rubbing his knees and elbows. This is definitely physical violence, which is, unfortunately, referred everywhere.

The master beat Tom, who was always hungry, because Grimes didn't give food to him. Although he was being exploited, I think the boy was happy.

Reader: Mihaela Mudric n°23

Book Title: *About a boy*

Author: *Mick Hornby*

Edition: *Penguin Books edition*

Year: *2008 1998*

Task 1: Choose and photocopy one page of the book, containing a reference to/a scene of violence. Add the photocopy to this paper sheet.

Task 2: Explain the relevance of the selected scene in the context of the book (10 lines).

Marcus ^{had} always been bullied since he ^{had} got to his new school, perhaps because the other kids found him 'different', so he had come to terms with it, almost as if he had accepted it as an essence of his being.

So, in this scene at the newsletter shop, Marcus gets picked on by Lee Hartley and his mates, nothing unusual for Marcus except this time he gets saved by his new friend Ellie, who delivered a whopping hard punch to Lee's face. Marcus ^{had} already found her interesting but this scene, I believe, is what really developed his feeling into something deeper and greater.

Will done!

Reader: *António Gato*

Anexo 5: Ficha de trabalho e material auxiliar para o projeto

“Change the Plot with a Not (to Violence)”

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 2º Período
Inglês - 10º Ano, Turma C (Nível de Continuação) - Cursos Científico-Humanísticos

"Change the Plot with a Not (to Violence)" - Project of Intercultural Citizenship Education

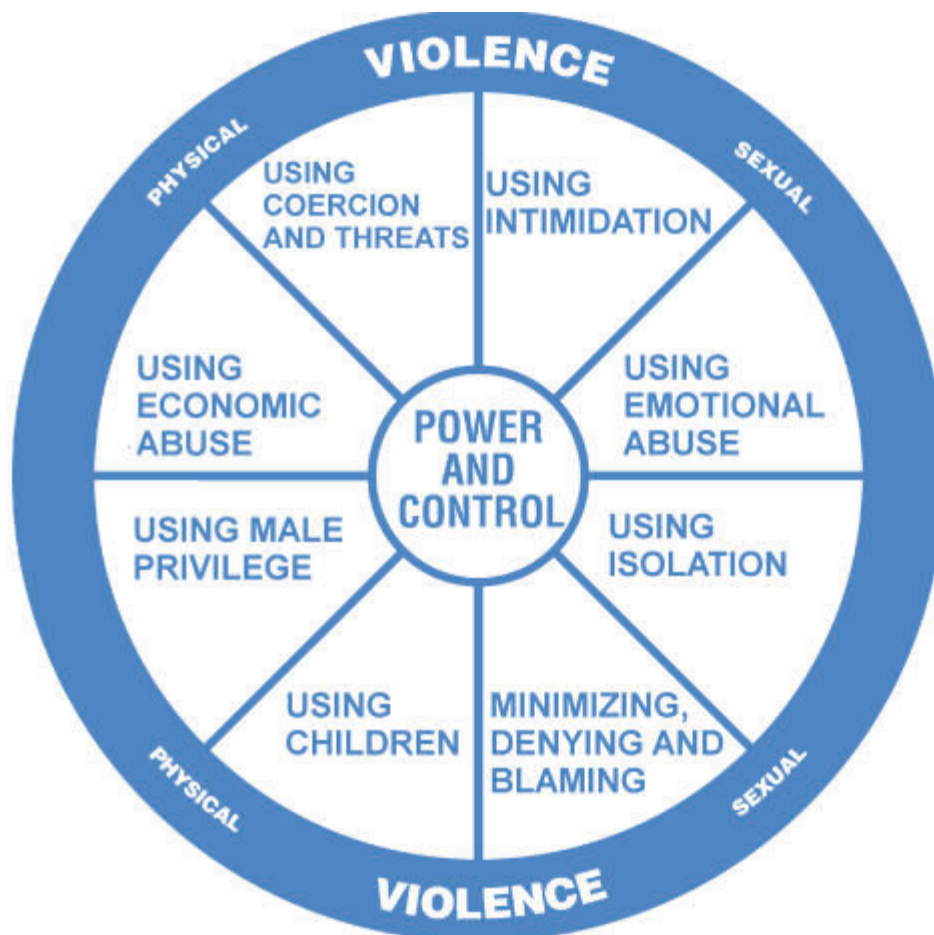
- 1. Read the following fragment from Thomas C. Foster's book *How to Read Literature Like a Professor. A Lively and Entertaining Guide to Reading between the Lines* (New York: Harper, 2003). Underline the adjectives that refer to the word 'violence' and explain their meaning.**

'Violence is one of the most personal and even intimate acts between human beings, but it can also be cultural and societal in its implications. It can be symbolic, thematic, biblical, Shakespearean, Romantic, allegorical, transcendent. Violence in real life just is. If someone punches you in the nose in a supermarket parking lot, it's simply aggression. It doesn't contain meaning beyond the act itself. Violence in literature, though, while it is literal, is usually also something else. That same punch in the nose may be a metaphor. Violence is everywhere in literature.'

- 2. Comment the sentence: 'Violence is everywhere in literature'. Do you agree with the author? Why?**

- 3. Read the text and explain in your words which are the two categories of violence. Provide examples from the books you know.**

'Let's think about two categories of violence in literature: the specific injury that authors cause characters to visit on one another or on themselves, and the narrative violence that causes characters harm in general. The first would include the usual range of behavior – shootings, stabbings, garrottings, drownings, poisonings, bludgeonings, bombings, hit-and-run accidents, starvations, you name it. By the second, authorial violence, I mean the death and suffering authors introduce into their work in the interest of plot advancement or thematic development and for which they, not their characters, are responsible.'



The "Power and Control Wheel" developed by the Domestic Abuse Intervention Project (DAIP) in 1984. It has been translated into 22 languages and adapted to more than 30 cultural contexts.

Anexo 6: Rascunho de uma história produzida no âmbito do projeto

"Change the Plot with a Not (to Violence)"

Ideas:

- ~~Marcus~~ Lee Hartley and his buddies passed by Marcus and admit bully him
- They went over to him and apologized for all the times they bullied him - ~~and gave him a kit kit~~

Text

It was Lee Hartley and a couple of his mates: Marcus hadn't had much trouble from them so far this ~~term~~ Term, probably because he hung around with Ellie and Zoe. Marcus didn't want to risk it, so he ended up running to the indoors of the store, a few seconds later Lee Hartley and his mates enter the store.

They were getting ready to bother Marcus but they ended up noticing, as they approached him, that there was a security guard to the far left of the store, at this point they're thinking that they'd rather not get into trouble ~~since~~ and that they ~~are~~ probably wouldn't be able to outman him since he looked very capable.

The security guard decided to keep an eye on them ~~since~~ since they looked very suspicious but they ended up ~~leaving~~ the store ~~anyways~~ anyway

André Pádua } As they leaved the store Marcus ~~felt~~ ^{leaving} felt like they were going to leave the store for good, so he also ~~left~~ the store.

Antonio Gelo } It ~~turned~~ ^{left} turned out that they were waiting for him outside.

Miguel Santos } - So, you ~~thought~~ thought you could hide inside the store?

As soon as he ended that sentence the store's fat security guard emerged from there:

- Freeze!

And as soon as they ~~now~~ now the security guard they started ~~to~~ to run away as fast as they could.

The police man walked over to ~~now~~ Marcus:

- Sorry about that, I knew they were up to no good, but I ended up arriving late

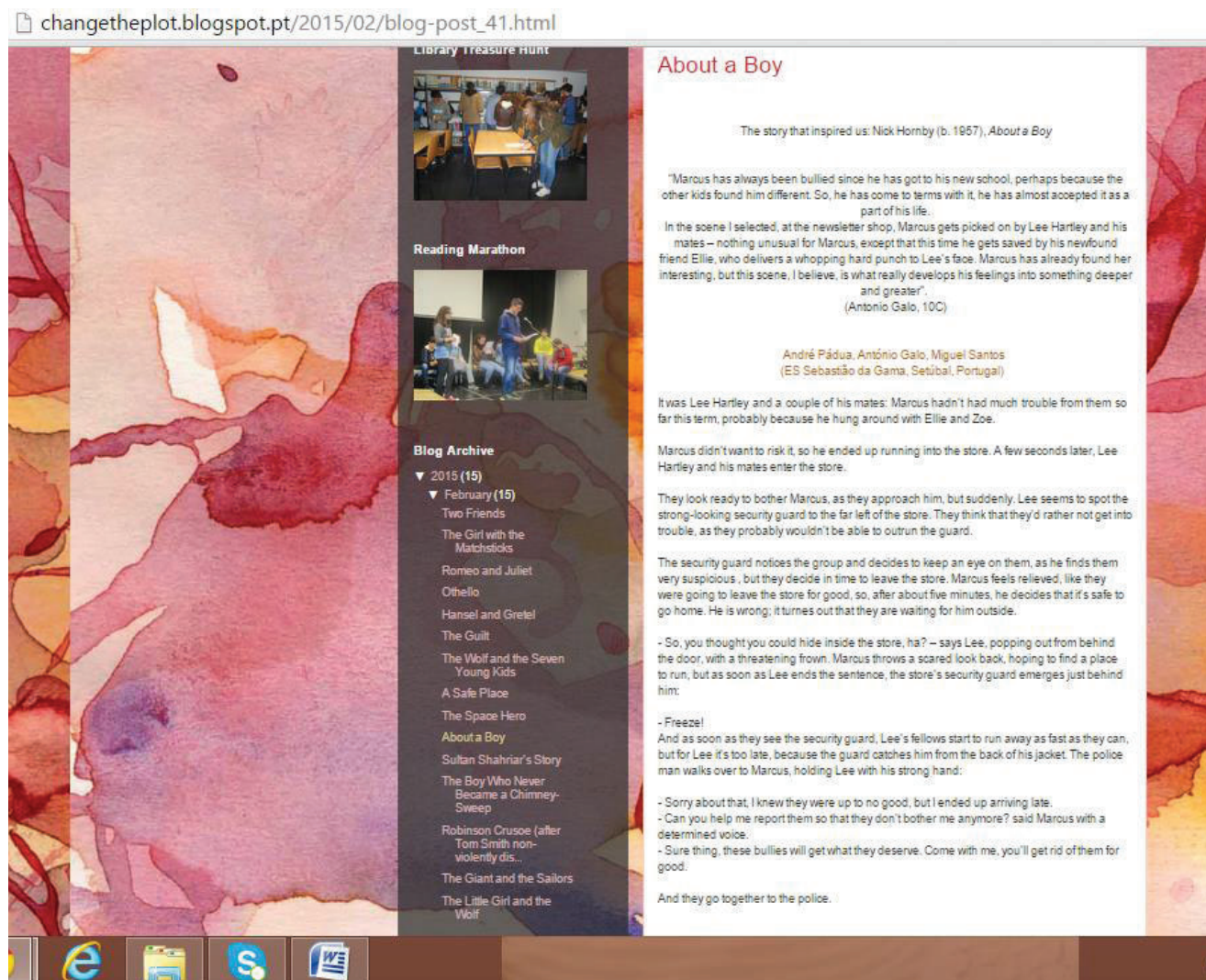
- Can you help me report them so that they don't bother me anymore?

- Sure thing, those bullies will get what they deserve.

Later the police officer would report the bullies to the authorities in charge which would solve all of Marcus' present and future problems, leaving him to live a happy life.

Anexo 7: História publicada no blogue do projeto “Change the Plot with a Not (to Violence)”

changetheplot.blogspot.pt/2015/02/blog-post_41.html



The screenshot shows a web browser displaying a blog post. The address bar shows the URL: changetheplot.blogspot.pt/2015/02/blog-post_41.html. The page has a dark background with a large, abstract, reddish-pink watercolor-like graphic on the left side. The main content area on the right is white and contains the text of the blog post. The sidebar on the left is dark and contains several sections: 'Library Treasure Hunt' with a photo of children in a library, 'Reading Marathon' with a photo of children reading, and 'Blog Archive' with a list of posts from February 2015. The main post is titled 'About a Boy' and discusses the story 'About a Boy' by Nick Hornby. It includes a quote from Antonio Galo, 10C, and a list of authors: André Pádua, António Galo, Miguel Santos, and ES Sebastião da Gama, Setúbal, Portugal. The post text describes a scene where Marcus is bullied and then saved by Lee Hartley.

About a Boy

The story that inspired us: Nick Hornby (b. 1957), *About a Boy*

"Marcus has always been bullied since he has got to his new school, perhaps because the other kids found him different. So, he has come to terms with it, he has almost accepted it as a part of his life.

In the scene I selected, at the newsletter shop, Marcus gets picked on by Lee Hartley and his mates – nothing unusual for Marcus, except that this time he gets saved by his newfound friend Ellie, who delivers a whopping hard punch to Lee's face. Marcus has already found her interesting, but this scene, I believe, is what really develops his feelings into something deeper and greater".
(Antonio Galo, 10C)

André Pádua, António Galo, Miguel Santos
(ES Sebastião da Gama, Setúbal, Portugal)

It was Lee Hartley and a couple of his mates. Marcus hadn't had much trouble from them so far this term, probably because he hung around with Ellie and Zoe.

Marcus didn't want to risk it, so he ended up running into the store. A few seconds later, Lee Hartley and his mates enter the store.

They look ready to bother Marcus, as they approach him, but suddenly, Lee seems to spot the strong-looking security guard to the far left of the store. They think that they'd rather not get into trouble, as they probably wouldn't be able to outrun the guard.

The security guard notices the group and decides to keep an eye on them, as he finds them very suspicious, but they decide in time to leave the store. Marcus feels relieved, like they were going to leave the store for good, so, after about five minutes, he decides that it's safe to go home. He is wrong; it turns out that they are waiting for him outside.

- So, you thought you could hide inside the store, ha? – says Lee, popping out from behind the door, with a threatening frown. Marcus throws a scared look back, hoping to find a place to run, but as soon as Lee ends the sentence, the store's security guard emerges just behind him:

- Freeze!

And as soon as they see the security guard, Lee's fellows start to run away as fast as they can, but for Lee it's too late, because the guard catches him from the back of his jacket. The police man walks over to Marcus, holding Lee with his strong hand:


- Sorry about that, I knew they were up to no good, but I ended up arriving late.

- Can you help me report them so that they don't bother me anymore? said Marcus with a determined voice.


- Sure thing, these bullies will get what they deserve. Come with me, you'll get rid of them for good.

And they go together to the police.

Library Treasure Hunt



Reading Marathon



Blog Archive

▼ 2015 (15)

- ▼ February (15)
- Two Friends
- The Girl with the Matchsticks
- Romeo and Juliet
- Othello
- Hansel and Gretel
- The Guilt
- The Wolf and the Seven Young Kids
- A Safe Place
- The Space Hero
- About a Boy
- Sultan Shahriar's Story
- The Boy Who Never Became a Chimney-Sweep
- Robinson Crusoe (after Tom Smith non-violently dis...)
- The Giant and the Sailors
- The Little Girl and the Wolf

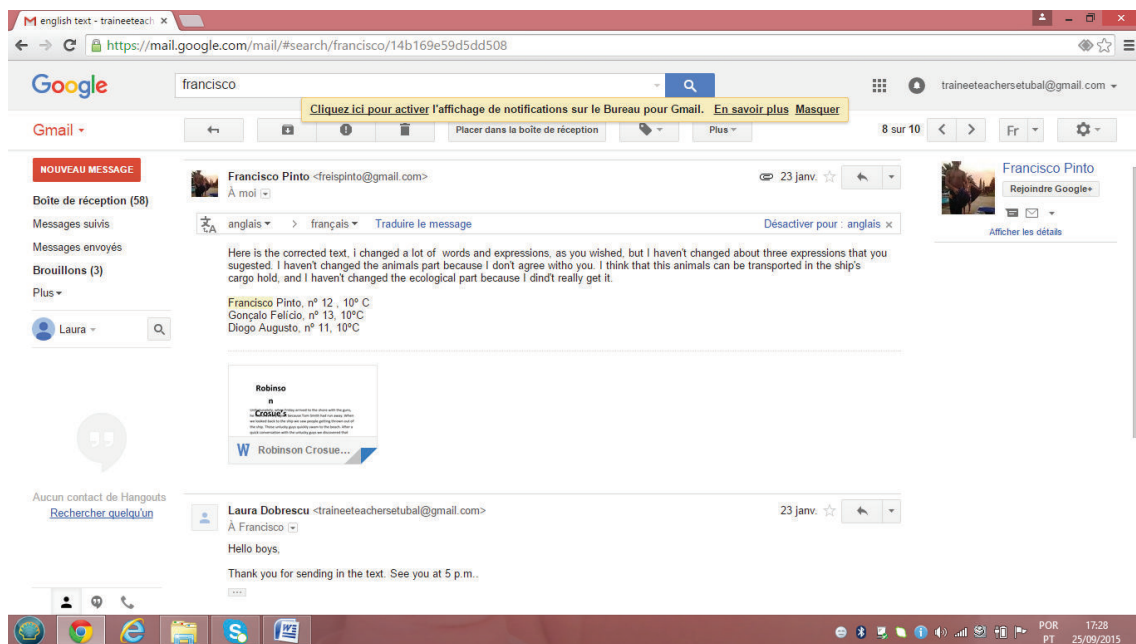
In the end ~~instead~~ of the first ten houses now there were about thirty houses. The settlers started to build special houses to practice their professions. ^(They had been) built a school, a carpentry ^{carpenter's work shop} ~~shop~~, a port ^(wood work shop) and a lot of other buildings. It almost looked like a normal town ^{a church} ~~but~~ in ~~land~~ ~~the~~ the United Kingdom. I ^{felt} in love with these people, because of everything they ^{had} ~~have~~ changed on this island to look more ^{civilized}. I don't want to go back to the United Kingdom anymore.

11- Nowadays

Nowadays, this island is full of English people. It is an important commercial place. ~~It~~ is almost an obligatory stop for anyone who travels from other continents to South America. I ^{fell} in love with a marvelous woman called Janie and two sons and three daughters. Friday has a woman too, they are really in love and she really is very pretty.

I tried for twenty-seven years to return home, but now I ^{have} realized that my home is here.

③



They unloaded the ship and they brought everyone to the shore. It was already sunset when we took them and all of their belongings stuff to our houses. They were not just men, but women and children too. They brought horses, chickens, pigs, dogs and cats. We put the animals in the barn and allowed the settlers to stayed at in our houses. After a few days of rest, we started to build the new houses for the settlers and their families.

In the end, instead of the first ten houses, now, there were about thirty houses. The settlers started to build special houses to practice their professions. They had built a school, a carpenter's workshop, a port, a church and a lot of other buildings. It almost looked like a normal town in the United Kingdom. I felt in love with these people, because of everything they brought brought had changed on this island: civilization-to look more civilized. I don't want to go back to England the United Kingdom anymore.

11- Nowadays

Nowadays, this island is full of English speaking people. It is an important commercial place. It is almost an obligatory stop for anyone who travels from other continents to South America. I fell in love with a marvellous woman called Janie, I married her and we I have two sons and three daughters. Friday has a woman too, they are really in love, and she is very pretty.

I tried For twenty-seven years I have been trying to return to what I used to call 'home', but now I have come to realize that my home is here, and this is where I belong.

Comentariu [L1]: Really?

Comentariu [L1]: Not very practical for the survivors of a storm, don't you think?

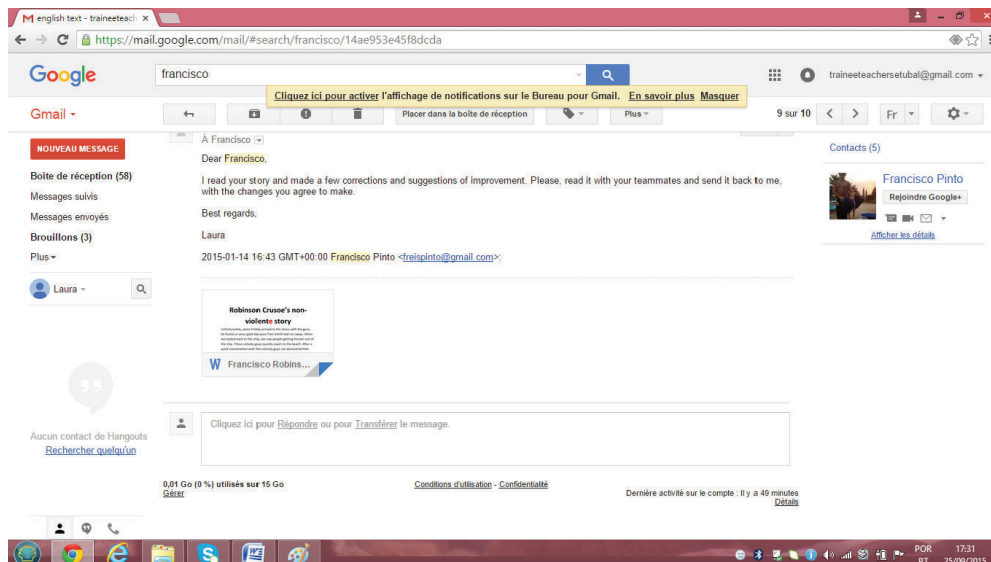
Comentariu [L1]: Do you mean a harbour?

Comentariu [L1]: Maybe I am grateful to

Comentariu [L1]: (p)

Formatat: Confrat

Comentariu [L1]: It doesn't sound very ecological.



The story that inspired us: Daniel Defoe (1660-1731), *Robinson Crusoe*.

"The selected scene is very important for the story because, after that scene of violence, Robinson Crusoe and his friend Friday help three prisoners. One of them is the captain of the ship. Robinson and his friend have the chance to escape from the island where Robinson has been for twenty-seven years, after his shipwreck. This scene is very important because, after recovering the ship, Robinson can go home (England) and he understands that he isn't a person who likes the normal life; he likes a life with dangers and adventure, just like the life of a sailor." (Diogo Augusto, 10C)

Francisco Pinto, Diogo Augusto, Gonalo Felício
(ES Sebastião da Gama, Setúbal, Portugal)

Unfortunately, when Friday arrived to the shore with the guns, he found us very upset because Tom Smith had run away. When we looked back to the ship we saw people getting thrown out of the ship. Those unlucky guys quickly swam to the beach.

After a quick conversation with the unlucky guys we discovered that they had been thrown away because they didn't agree with the new captain who was Tom Smith. Now, in total we were ten people living on the island.

After a few days of resting in one of my houses, we decided to explore the rest of the island. I hadn't explored that part of the island because I was a bit afraid of what would I find there, but now that we were more, we decided to go.

9- The unexplored part of the island

When we arrived, we found that this part was a lot more practical for us to settle. We started to explore this new area and we found a plain with a crossing river coming from the mountains. Near, there was a nice and big forest, plenty of fruit trees. Near the mountains there were some caves that we could use as a refuge in case of tropical storms.

In about one mile there was the beach. As this place seemed to be a lot easier to live in, we decided to stay in that part of the island. We went back to my houses and we brought everything: the goats, some corn and all the tools that we had. We built a temporary refuge in the forest that was enough for our use while we were building our houses.

Some weeks later everything was finished. It was amazing, we had ten houses, one for each, one mill, one warehouse, one barn for the goats and one cornfield. When this was finished we started to prepare the caves with some food and accommodation.

10- The storm and the settlers

Everything was going fine, till that day when the storm happened.

It was a Wednesday, when we woke up and found the sky was very grey. We all thought it was going to be a big storm, and we were right. We ran with the goats to the caves and rested there for about one week, while the storm troubled the isle. When we came out, we felt very lucky, because nothing of the houses had been destroyed.

Two days after the storm a ship arrived. They throw a small boat to the water and five men left the ship and rowed to the shore. We went to meet them. They told us they were sailing to the Bahamas, when they were turned away by a very big storm. We kept talking with them and in the end they decided to stay here with us and colonize this island instead.

They unloaded the ship and brought everyone to the shore. It was already sunset when we took them and all of their belongings to our houses. They were not just men, but women and children too. They brought horses, chicken, pigs, dogs and cats. We put the animals in the barn and allowed the settlers to stay in our houses. After a few days of rest, we started to build new houses for the settlers and their families.

Instead of the first ten houses, now, there were about thirty houses. The settlers started to build special houses to practice their professions. They had built a school, a carpenter's workshop, a harbour, a church and a lot of other buildings. It almost looked like a normal town in the United Kingdom. I'm grateful to these people for everything they brought on this: civilization. I don't want to go back to England anymore.

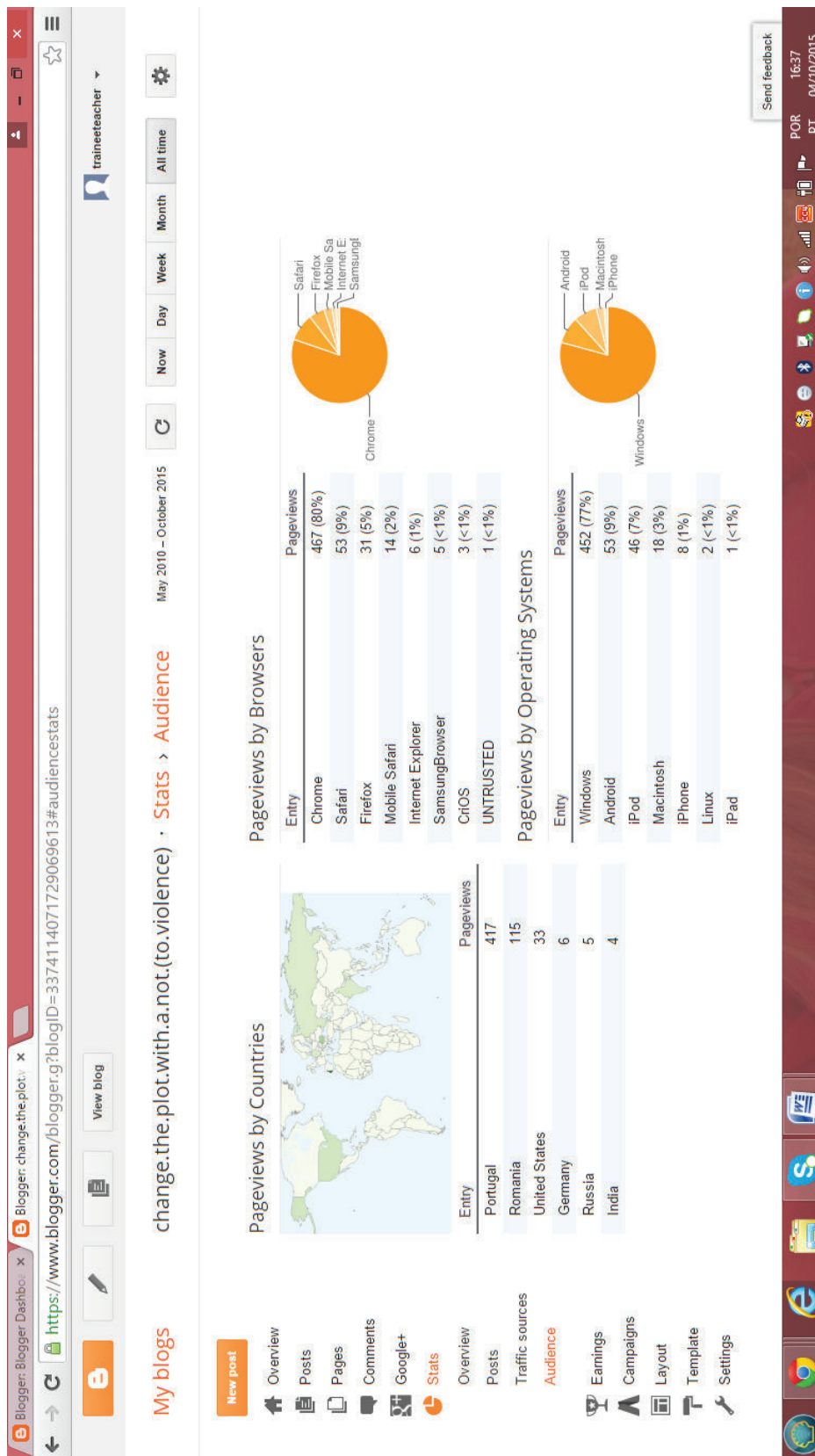
11- Nowadays

Nowadays, this island is full of English speaking people. It is an important commercial place. It is almost an obligatory stop for anyone who travels from other continents to South America. I fell in love with a marvellous woman called Janie, I married her and we have two sons and three daughters. Friday has a woman too. They are really in love. She is a very pretty aboriginal who bakes an excellent corn bread.

For twenty-seven years I've been trying to return to what I used to call "home", but I have come to realize that my home is here, and this is where I belong.

http://changetheplot.blogspot.pt/2015/02/blog-post_64.html

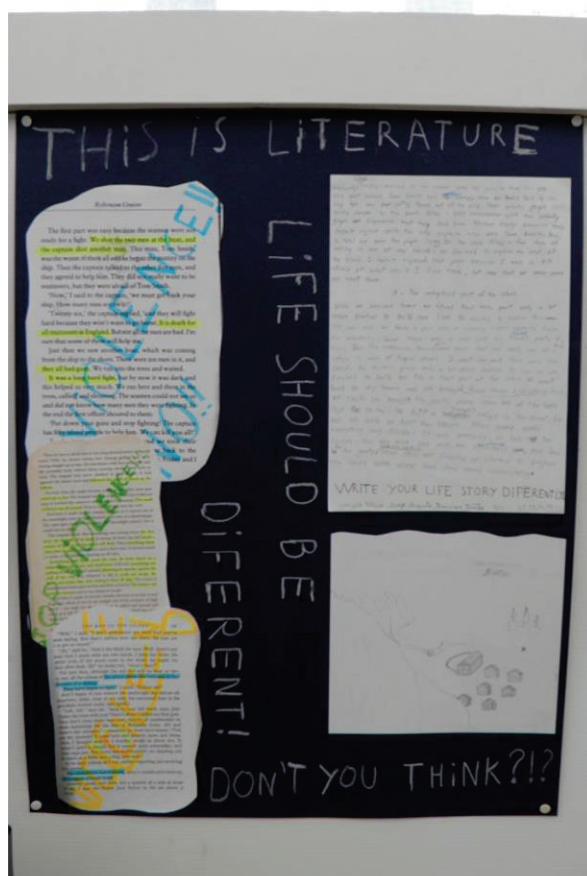
Anexo 9: Visualizações do blogue <http://changetheplot.blogspot.pt>



Anexo 10: Maratona da Leitura na Escola Secundária de Sebastião da Gama
(23 de janeiro de 2015)



Anexo 11: Exposição de cartazes na biblioteca da Escola Secundária de Sebastião da Gama



Anexo 12: Fichas de auto-avaliação preenchidas

Change the Plot with a 'Not' (to Violence)

Student's self-evaluation/Evaluation of the peers

Name: Rita Reis

1. In your opinion, which part of this Project was the most interesting?
writing the story with a different ending
2. What tasks were of greatest challenge to you?
Ending the group work at time
3. What did you do to overcome the difficulties?
I changed the ideas
4. What did you learn from:
 - a. Reading a book in English.
nothing, because I already read books in English
 - b. Reflections/discussions about violence in literature and in real life.
in real life, violence is more important than in literature.
 - c. Cooperative writing of the no-violence story.
Be creative; reflection about violence
5. What was your most important contribution to the Project?
Be creative
6. If you could, would you like to spend more time:
 - a. Writing stories and other texts in English? If yes, how would you do it?
No, because I prefer read than write.
 - b. Taking action against violence? If yes, what would you do?
yes, I would go to different places to spread the word.
7. Please, evaluate your participation in the Project and give yourself a mark from 0 to 4 (0 – no participation ; 4- very good participation in the project).

4
8. Please, evaluate your teammates' participation in the Project and give to each of them a mark from 0 to 4 (0 – no participation ; 4 - very good participation in the project).

Name: Rita	Mark: 4
Name: Mariana	Mark: 4
Name: Sofia	Mark: 4

Change the Plot with a 'Not' (to Violence)

Student's self-evaluation/Evaluation of the peers

Name: Ana Rita Rego

1. In your opinion, which part of this Project was the most interesting?
The creation of the poster.
2. What tasks were of greatest challenge to you?
~~Read~~ Reading the book
3. What did you do to overcome the difficulties?
tried hard to finish the task
4. What did you learn from:
 - a. Reading a book in English.
More vocabulary and knowledge
 - b. Reflections/discussions about violence in literature and in real life.
violence doesn't help us in any situation it's just make it worst.
 - c. Cooperative writing of the no-violence story.
sometimes is difficult to find another way to solve things without violence.
5. What was your most important contribution to the Project?
the creation of the "no" violence text.
6. If you could, would you like to spend more time:
 - a. Writing stories and other texts in English? If yes, how would you do it?
No.
 - b. Taking action against violence? If yes, what would you do?
Yes I would like to do some kind of campaign against violence
7. Please, evaluate your participation in the Project and give yourself a mark from 0 to 4 (0 – no participation ; 4- very good participation in the project).
3
8. Please, evaluate your teammates' participation in the Project and give to each of them a mark from 0 to 4 (0 – no participation ; 4 - very good participation in the project).

Name: Mindaia Mark: 4

Name: Inês Lucas Mark: 3

Name: Beatriz Silva Mark: 3

Change the Plot with a 'Not' (to Violence)

Student's self-evaluation/Evaluation of the peers

Name: António Francisco Galo

1. In your opinion, which part of this Project was the most interesting?
the part where we had to rewrite the story with a 'not'.
2. What tasks were of greatest challenge to you?
Coming up with the slogans.
3. What did you do to overcome the difficulties?
We simply joined ideas and discussed which ones were better.
4. What did you learn from:
 - a. Reading a book in English.
I already had read many books in English, but with each book I feel that my vocabulary and knowledge grows bigger.
 - b. Reflections/discussions about violence in literature and in real life.
Violence in literature allows for a much larger amount of content as while violence in real life most of the times is just aggression.
 - c. Cooperative writing of the no-violence story.
that a lot of the story changes when violence isn't involved in it.
5. What was your most important contribution to the Project?
A lot of it actually, but I still cannot discard all the effort and help my colleagues put into the work.
6. If you could, would you like to spend more time:
 - a. Writing stories and other texts in English? If yes, how would you do it?
Yes, it incredibly increases your vocabulary and ability to speak english.
 - b. Taking action against violence? If yes, what would you do?
Yes, but I don't have time for it.
7. Please, evaluate your participation in the Project and give yourself a mark from 0 to 4 (0 – no participation ; 4 - very good participation in the project).
4
8. Please, evaluate your teammates' participation in the Project and give to each of them a mark from 0 to 4 (0 – no participation ; 4 - very good participation in the project).

Name: ~~Amor~~ *Padua* Mark: *4*

Name: Mark:

Name: Miguel Santos Mark: *4*

Anexo 13: Ficha de trabalho para a unidade didática 3: "Os Media" (turma 10°C)

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 2º Período
Inglês - 10º Ano, Turma C (Nível de Continuação) - Cursos Científico-Humanísticos

Block 3: The Media

1. Choose the right synonym for each of the following words and check it in the text below.

- | | | | |
|----------------------------|---------------|----------------|--------------------|
| a. undeniable (line 3) | 1. uncertain | 2. obvious | 3. irreversible |
| b. Britons (line 4) | 1. Britishers | 2. youngsters | 3. opera singers |
| c. trend (line 3) | 1. fashion | 2. tendency | 3. trade mark |
| d. tumbled (line 12) | 1. increased | 2. downloaded | 3. dropped |
| e. entertainment (line 16) | 1. internship | 2. amusement | 3. investment |
| f. devices (line 27) | 1. gadgets | 2. telephones | 3. recommendations |
| g. figures (line 11, 40) | 1. characters | 2. celebrities | 3. diagrams |
| h. launched (line 46) | 1. eaten | 2. inaugurated | 3. competed |

How young viewers are abandoning television

Broadcasters fear they could suffer decline like print media driven by technology, but there are some signs of hope

By Christopher Williams, Technology, Media and Telecoms Editor

12:54PM BST 08 Oct 2014

What's going on?

Young people are deserting the living room television in droves and the industry is worried. Could it face similar decline to that suffered by printed newspapers? The trend is rapid and undeniable. Ofcom's annual report on the communications sector this year revealed that across all age groups Britons watched an average of 11 minutes less television in 2013 than the previous year, when total viewing was boosted by the London Olympics. It was the first decline across the board since 2010 and so would not itself have induced panic among broadcasters. Viewing in general is resilient.

The picture around young viewers was much darker, however. Television consumption by 16 to 24-year-olds fell for the third year in a row. On average they watched 148 minutes per day last year, compared with 169 minutes in 2010.

Research on ratings figures by Enders Analysis has found more reasons for broadcasters to be fearful. In the last year an a half, viewing by 4 to 15-year-olds has tumbled 22pc and viewing among 16 to 34-year-olds is down 15pc, according to the analysts. The biggest declines in viewing by young people are in the north and Scotland, where they watched more television to begin with.

Why is it happening?

Young people have gained many more entertainment options in just the last few years thanks to the explosion of smartphone and tablet ownership. While older people formed their television habit long ago, 15-year-olds today will have only dim memories of life before the launch of the first iPhone in 2007. They have grown up in a world of ubiquitous screens, online video delivered by broadband and mobile apps. Improving internet speeds, both at home and on the move, are also probably playing a role.

All traditional media companies are affected by technological changes, so in this country whether it is newspapers or magazines or television, the increase in penetration of tablets and smartphones has had a substantial effect on consumption, particularly in younger demographics. - Claire Enders

Viewing via streaming services such as the BBC iPlayer is not accounted for in the decline in viewing by young people but fewer minutes watching traditional television does not necessarily mean more watching online. While broadcasters have been quick to respond to the rise of smartphones and tablet with streaming options - the chief executive of Netflix told The Telegraph this weekend that the BBC iPlayer "blazed the trail" - on mobile devices they have to compete for attention on an equal footing with an array of digital services.

1. Social networking; 2. YouTube; 3. Mobile and online gaming; 4. News websites; 5. Online shopping.

Is it a problem for the industry?

It varies by broadcaster, but in general the television industry has always sought the attention of young people and is finding it increasingly difficult.

(...) Lindsey Clay, chief executive of the television advertising trade group Thinkbox said there was "no need to panic". But they are by far the biggest viewers of TV watched on other devices. However, we don't have the figures for this yet as BARB is still in the process of beginning to measure non-TV set viewing. So we need clarity on overall volume. But what is clear is that TV remains the dominant youth medium both in terms time spent watching it, reach and culturally. - Lindsey Clay

Thinkbox's own research, published on Wednesday, shows the growth of viewing away from the main television. Some 56pc of Britons have watched TV on a tablet, laptop or smartphone in the living room, 46pc in the bedroom and 19pc in the kitchen.

EE, which launched its new television service on Wednesday, is aiming to capitalise on the trend with a system that is built for multiple screens from the ground up. The challenge for commercial broadcasters seeking young audiences will be to convince their advertisers to follow viewers away from the main screen in the home.

Source: The Telegraph, online edition, <http://www.telegraph.co.uk/finance/newsbysector/mediatechnologyandtelecoms/media/11146439/How-young-viewers-are-abandoning-television.html>. Last access: January 30, 2014

2. Explain the meaning of the words in italics as used in the text.

- "Young people are *deserting* the living room television *in droves*" (line 2)
- "Viewing in general is *resilient*" (Line 7)
- "15-year-olds today will have only *dim* memories of life before..." (line 18)
- "They have grown up in a world of *ubiquitous* screens" (lines 18 and 19)
- "the BBC iPlayer *blazed the trail*" (line 27)
- "they have to compete for attention *on an equal footing* with" (line 28)
- "an *array* of digital services" (line 28)
- "the television industry *has always sought* the attention of young people" (line 36)
- EE "is aiming to *capitalise* on the trend" (line 46).

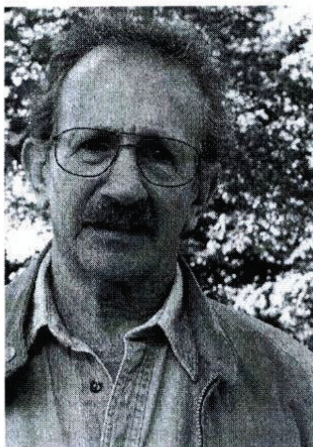
3. Look in the text and find verbs and expressions describing positive or negative evolutions of media and complete the list below:

Negative evolution	Positive evolution
Ex: (to) <i>desert in droves</i> <i>The industry is worried.</i> <i>The decline</i>	Ex: (to) <i>boost</i>

Anexo 14: Ficha de trabalho e seleção de imagens para a unidade didática
"O Mundo do Trabalho" (9ºA)

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 3º Período

Inglês – 9º Ano, Turma A (Nível de Continuação) - 90m +45m



What Work Is
BY PHILIP LEVINE

5 We stand in the rain in a long line
waiting at Ford Highland Park. For work.
You know what work is—if* you're
old enough to read this you know what
work is, **although** you may not do it.
10 Forget you. This is about waiting,
shifting from one foot to another.
Feeling the light rain falling like mist
into your hair, blurring your vision
until you think you see your own brother
15 ahead of you, maybe ten places.
You rub your glasses with your fingers,
and of course it's someone else's brother,
narrower across the shoulders than
yours **but** with the same sad slouch, the grin
20 that does not hide the stubbornness,
the sad refusal to give in to

rain, to the hours of wasted waiting,
to the knowledge that somewhere ahead
a man is waiting who will say, "No,
25 we're not hiring today," for any
reason he wants. You love your brother,
now **suddenly** you can hardly stand
the love flooding you for your brother,
who's not beside you or behind or
30 ahead **because** he's home trying to
sleep off a miserable night shift
at Cadillac **so** he can get up
before noon to study his German.
Works eight hours a night so he can sing
35 Wagner, the opera you hate most,
the worst music ever invented.
How long has it been since you told him
you loved him, held his wide shoulders,
opened your eyes wide and said those words,
40 and maybe kissed his cheek? You've never
done something so simple, so obvious,
not because you're too young or too dumb,
not because you're jealous or even mean
or incapable of crying in
45 the presence of another man, no,
just because you don't know what work is.

Philip Levine, "What Work Is" from *What Work Is*.
Copyright © 1992 by Philip Levine.
<http://www.poetryfoundation.org/poem/182873>

50

* In the original version, the words do not appear
in bold.

My Dictionary

Copy here the words that you do not understand (and their meaning, when you discover it).

A. Listen to the poem "What Work Is", by Philip Levine, and answer the following questions:

1. What is the theme of the poem?
2. How does the poet feel about it?.....

B. Read through the text, find and copy here the elements describing:

1. The place.....
2. The weather.....
3. Movements.....
4. People (physical and psychical features)
.....
.....
.....

C. Look at the words in bold, read the line before and the line after and explain the function of these words in the poem. Can you think about other words with similar functions? Write them in the box below:

D. In the poem, there are some lines referring to "you", and others referring to "your brother". Identify and compare the two parts of the text. Explain how the two situations are different. Use connectors to link your ideas.

E. Compare line 7 ("You know what work is") with line 46 ("you don't know what work is"). How do you explain the contradiction?



Anexo 15: Ficha de trabalho sobre os projetos de voluntariado de Radley College, Oxford

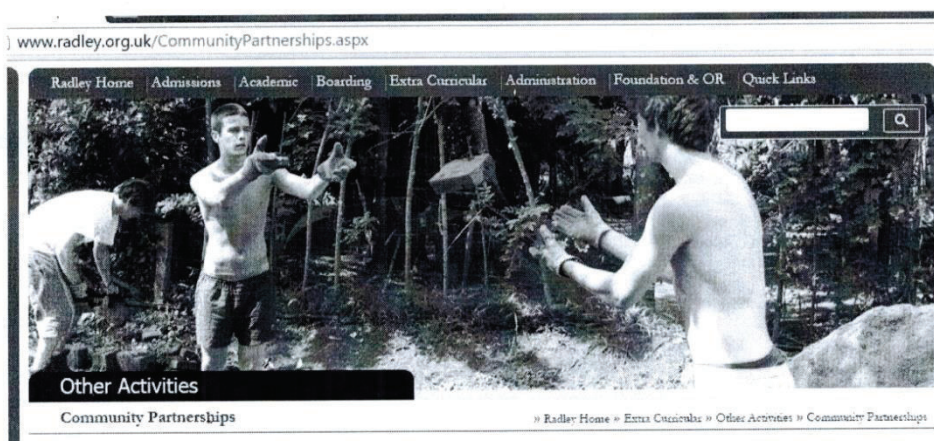
Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 3º Período

Inglês – 9º Ano , Turma A (Nível de Continuação) – 90m + 45m

COMMUNITY PARTNERSHIPS

A. Look at the picture and answer to the following questions, according to your impression:

1. How old are the people in the picture?
2. What is their occupation?
3. Where are they?
4. What are they doing?
5. Why might they do it?



B. Read the following text and fill in the table with synonyms for the words in bold, from the group below. Some words have more than one synonym.

ethos		broadening	
strength		undertaken	
awareness		genuine	
wider			

begun attention power broader character larger vitality
 initiated develop spirit natural increase legitimate consciousness

Introduction

Helping the community has always played a large part in the **ethos** of Radley. The highly successful Monday Activities programme, in which all fifth formers (unless they continue with CCF) help with projects useful to the local community, continues to go from **strength** to strength. From mid September to mid February, each Monday in term time, boys work in one of the community service groups. After time spent travelling, the work session is between one & one and half hours. The earliest group leaves Radley at 1.10pm and the latest returns about 4.20pm in time for evening lessons, which start at 4.40pm.

Aims of the Programme

To develop a deeper sense of social responsibility in Radley boys through greater **awareness** of **wider** society
 To develop social skills of the Radley boys by **broadening** their experience of and engagement in the local community
 To develop specific skills of Radley boys depending on the community work **undertaken** (e.g. gardening skills)
 To provide useful volunteering help to our partners in the community.

Projects currently include:

- Concert Parties (several groups of musicians visit residential homes for the elderly to perform music and chat over a cup of tea)
- Working as volunteers at local schools:
 - Fitzharry's Secondary School (Latin teaching)
 - St John Fisher Catholic Primary School, Oxford (maths teaching)
 - Radley Primary School (learning support & outside projects)
 - Rush Common Primary School (maths for gifted pupils, chess club)
 - Kingfisher School (specialist school for learning difficulties)
 - Mary Hare (school for the deaf)
- The Art Room Charity at Oxford Spire Academy (planned from September 2015)
- Dog walking for local residents
- Gardening (Littlemore Church, Radley Church and local residents)

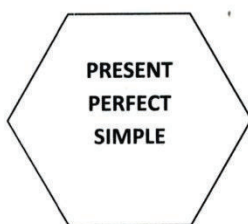
In addition, Radley College has established a partnership with Gehandu School in Mbulu, Tanzania, who we have visited annually since 2012. Groups of boys from the 6.1 year (year 12) fundraise for Gehandu and assist in the teaching of lessons during their stay. This follows two long running overseas projects, a 6.1 teaching project in Romania and a 6.2 building project in Kerala, South India. As well as being extremely valuable to the boys who go on them, they are of **genuine** and considerable help to the communities with which we are working.

Source: <http://www.radley.org.uk/CommunityPartnerships.aspx>

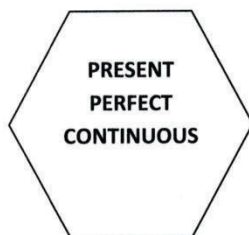
C. Fill in the table, according to the text.

Group		What, when and where	Verb tenses employed
1.	Projects about to begin		
2.	Concluded projects		
3.	Projects initiated in the past and still running		

D. In which situation would you employ the following verb tenses?



- when the **action** is: **finished** ☐ **unfinished** ☐
- ...**initiated** in the: **past** ☐ **present** ☐
- ... at a **time** that is: **mentioned** ☐ **unmentioned** ☐
- important** ☐ **unimportant** ☐



- when the **action** is: **finished** ☐ **unfinished** ☐
- ...**initiated** in the: **past** ☐ **present** ☐
- ... at a **time** that is: **mentioned** ☐ **unmentioned** ☐
- important** ☐ **unimportant** ☐

- E. What questions would you ask the Radley boys about the projects from group 3 in which they have been participating?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 16: Ficha de trabalho sobre as histórias produzidas no âmbito do projeto
“Change the Plot with a Not (to Violence)”

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 3º Período

Inglês – 9º Ano , Turma A (Nível de Continuação) – 90m + 45m

You are going to analyse a sample of creative work performed by teenagers from your school and from a partner school in Romania. Their project is named:

Change the Plot with a Not (to Violence)

1. What does this title tell you?

2. Read the definitions below and try to answer the questions a) and b):

Plot (noun) – 1. A series of related events that make up the main story in a book, film etc.

2. A secret plan to do something bad, made by two or more people.

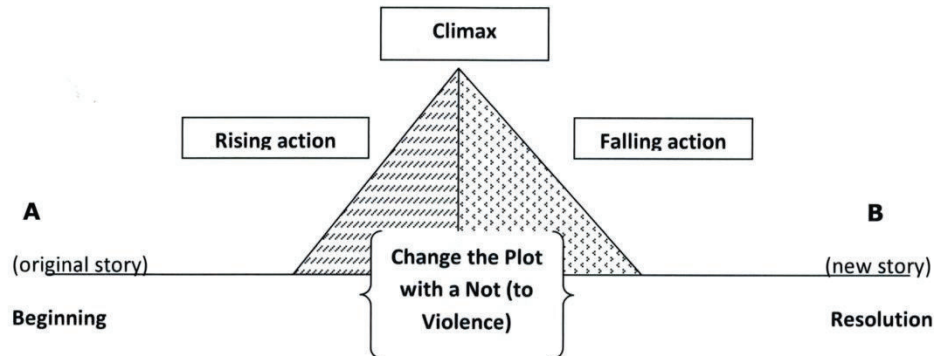
Source: (*Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, 2002)

a) How can teenagers “change the plot”, according to definition 1? What about definition 2?

b) Could any of these become a job for a teenager?

Write here some of the jobs you are thinking about.

Here are some recommended steps for you to follow for the analysis of teenagers' writing:



Step 1: Setting comprehension.

Look in the original story/book and try to discover **where** and **when** the action takes place. Check if the setting changes in the new story.

Step 2: Character comprehension.

Which are the characters in the original story? Which characters appear in the new story?

Step 3: Plot comprehension.

Look at the selections made by the teenage writers. They represent the **climax**.

The beginning is in the original story, the resolution is in the new story. Try to identify the story-line.

Synthesise your findings from steps 1, 2 and 3 in this table:

Setting A		Setting B	
Common characters for A and B		New characters in B	
Beginning	Climax		Resolution

Step 4: Plot analysis.

What more can you say about the plot? Are you pleased with the resolution? Why?

What did you like about the way the teenage writer re-wrote the story? What's that you didn't like?

Anexo 17: Modelo de teste de avaliação sumativa para a turma 9ºA

ESSG Nível de ensino <input checked="" type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Secundário Teste Nº 5 Versão A Ano Lectivo 2014/2015	ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEBASTIÃO DA GAMA					
	Modalidade: Ensino Regular <input checked="" type="checkbox"/> CEF <input type="checkbox"/> Vocacional <input type="checkbox"/> EFA <input type="checkbox"/>					
	Curso: _____					
	Disciplina/ Módulo/UFCD: Inglês – Zone 4: The world of work					
Nome: _____			Nº _____	Ano _____	9º _____	Turma A
Classificação:		MI	I	S	B	MB
Docente: Ana do Paço						
E. Educação:						

I GROUP – Reading Comprehension

Read the text: Christopher Paolini: 'Inspiration strikes about once every blue moon'

Christopher Paolini started writing *Eragon* when he was 15, self-publishing it at 19. *Eragon* and the following two books in the series, *Eldest* and *Brisingr*, have sold 25 million copies around the world. Read his answers to an interview made by a reader:

Keith: How did it feel to be such a famous author at such a young age?

C.P.: I've always been very grateful that enough people have enjoyed reading what I've written. I love telling stories and I love writing.

Keith: How do you write? A little everyday or big chunks every so often?

C.P.: I view writing as a job and so I sit down every day and work a certain amount every day, whether or not I feel like it (though if I am actually sick I will take time off). If you want to be a professional writer then you need to write consistently. Inspiration strikes about once every blue moon which, for me, is once every two and a half to three months, which is when I'll get really and truly inspired about something. (...) A book is not a sprint, it's a marathon. Well, some books are a sprint. Some smaller books you can write in a fast period of time. But, for the most part, books are marathons, especially books of the length that I write. So you have to prepare yourself mentally and physically to get through however many months of work it's going to take (...). But I never thought that my hobby would ever end up becoming my profession.

Keith: You were home-schooled. What impact do you feel that has had on your writing?

C.P.: I always get more questions about the home-schooling outside of the United States than I do inside. In the US, home-schooling is not the norm but enough people do it. But it's not as common elsewhere in the world. Personally, I had a great education. My mum was a trained teacher (...), and I know that I could not have written *Eragon* if I had gone into a public school system because I would have just been too busy attending classes and doing homework. So, for me, it worked out great. Now, I have certainly seen it where, depending on the involvement of the parents, you can get a horrible, horrible, horrible education if you're being home-schooled, and that's the risk you run.

Keith: So, if you hadn't become a writer, what do you think you might have been?

C.P.: I know exactly. I would have been either an artist or a film-maker. In fact, I have done all the interior illustrations for the books. (...) So I would have pursued the art professionally, and the funny thing is that by becoming a writer, my art has probably been seen by more people than would have seen it if I'd just been an artist.

After: <http://www.theguardian.com/childrens-books-site/2011/nov/16/christopher-paolini-interview>

A. Choose the right answer about the text:

(5x4%=20%)

1. Christopher Paolini is...
 - a) a film-maker and writer.
 - b) a writer and book illustrator.
 - c) an artist and film-maker.
2. *Eragon* is the creation of ...
 - a) a teenager.
 - b) an adult.
 - c) a senior.
3. *Eragon* is the first part of a series of...
 - a) two films.
 - b) three books.
 - c) two books and one film.
4. Christopher Paolini ...
 - a) has no profession.
 - b) has a job and writes for hobby.
 - c) made a job from his hobby.
5. When Christopher Paolini says that "Inspiration strikes about once every blue moon", he means that:
 - a) his favourite colour is blue.
 - b) he feels inspired by the moon.
 - c) he doesn't always feel inspired.

B. Decide whether the following sentences are TRUE or FALSE. Correct the FALSE ones according to the text and using your own words as much as possible.

(5x4%=20%)

1. Christopher Paolini has never felt grateful to anyone for the success of his books.

2. As a professional writer, Paolini only writes when he finds inspiration.

3. Exceptionally, some books can be written in a short period of time.

4. Home-schooling is less known in the United States than in the rest of the world.

5. His education was horrible, because his parents were not involved in it.

C. Find in the text **SYNONYMS** for the following words.

(5x2%=10%)

1. constantly - _____
2. dimension - _____
3. amusement - _____
4. qualified - _____
5. educated - _____

II GROUP- Lexis and Grammar

A. Fill in the gaps with adjectives at the comparative or superlative forms:

(5x2%=10%)

Some parts of the series were _____ (easy) to write in the first book than in the later books. It's always a "give and take". You get _____ (good) at one aspect of writing, and then, as a result of that improvement of your skill, another aspect of the writing will become _____ (hard). Just as an example, if you become _____ (skilled) with wordplay, you may attempt more wordplay, then more complicated wordplay, and then your writing actually becomes _____ (hard) ever, as a result.

B. Form sentences with the given words, using Present Perfect Simple or Present Perfect Continuous:

(5x2%=10%)

1. The fact that I can write stories professionally is something that I _____
(always, to be grateful for).
2. I _____ (never, to see) what is like to be famous, on a day-to-day basis.
3. I _____ (to work) at home, in Montana, for a long time.
4. The success of the series _____ (not, yet, to change my life)
5. The names of the characters _____ (to come) from many different places.

Anexo 18: Descrição da atividade de realização do cartaz-poema "What Work Is"

Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. Ano letivo de 2014/15, 3º Período

Inglês – 9º Ano, Turma A (Nível de Continuação) – 90m + 45m

Creative Writing Activity – 9ºA, Unit 4: Work

Objectives for students:

- To estimate the impact of unemployment on their immediate context;
- To develop understanding of the impact of work status at personal and community level;
- To pick direct information from their close environment, to select and generalize the relevant features, in order to construct a persona;
- To experiment a collective writing technique;
- To select materials and use symbolism in order to express meaning;
- To produce an expressive text, reflecting their perception on the issue of work status;
- To increase awareness and empathy towards their close community;
- To identify possibilities for word formation;
- To demonstrate use of Present Tense at the third and the first person singular.

Input reading: "What Work Is", by Philip Levine

Materials: white sheets of paper, cardboards (different colours), sheets of tracing paper, lined paper posts, blank paper posts, small blank posts, tissue paper, pens, glue sticks.

Pre-writing activity 1 (class 1): Word formation exercise (job, employ, work, hold, seek, un-, over-, -er, -ment, -less, -ed).

Pre-writing activity 2 (class 1): Students discuss in pairs and estimate (proportionally) the number of people from their families in each situation; focus on one person they know and describe the person's daily routines related to their employment situation.

Pre-writing activity 3 (home): At home, students talk to the person they chose and try to develop their understanding of the person's daily priorities and the way the person feels about the work status.

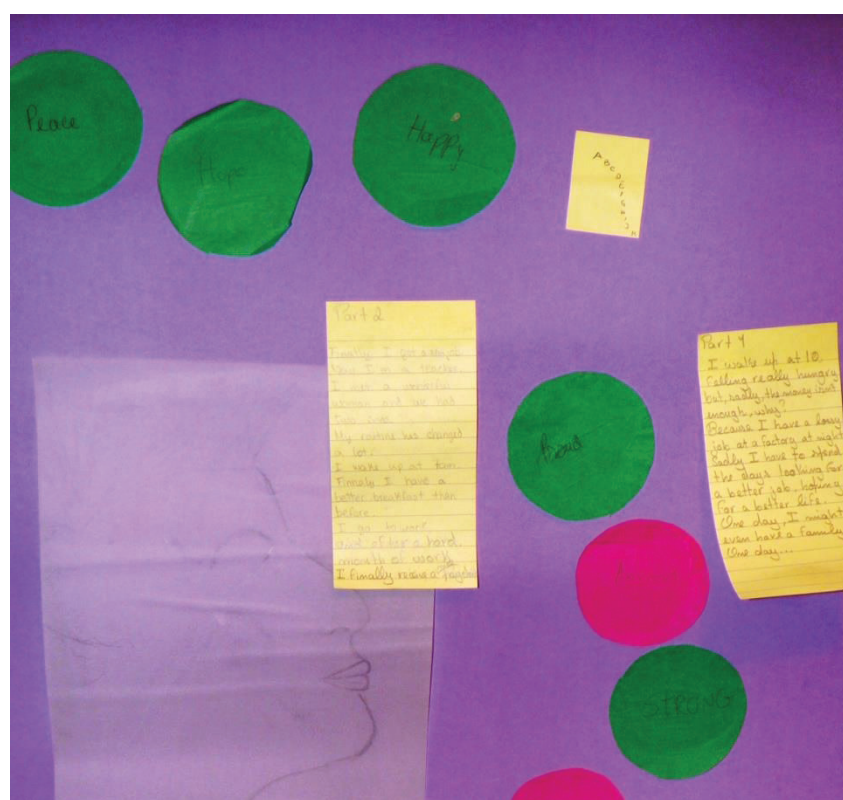
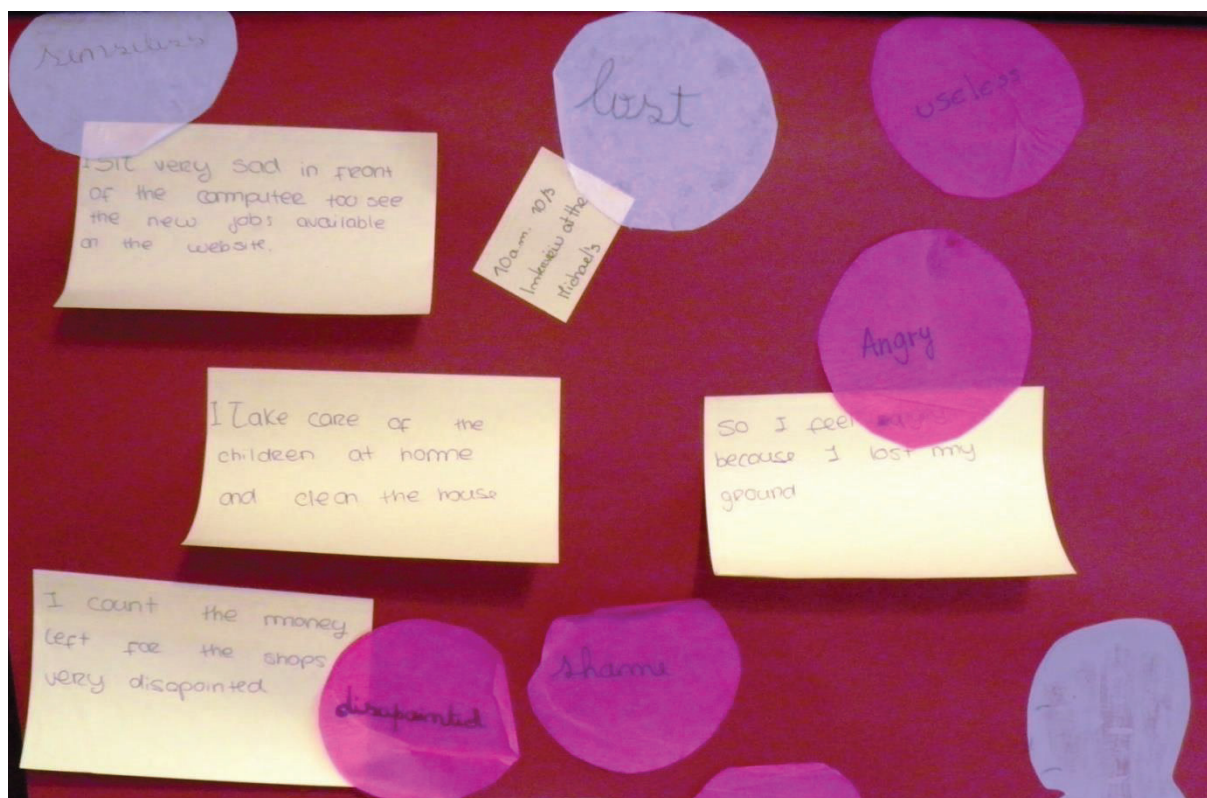
Pre-writing activity 4 (class 2): Students sit in two big groups, according to the topic choice (employment/unemployment), and each group is initially divided into two teams. Each team makes a list of routines in the life of an employed/unemployed person (10 min.). Then, the two teams of the same group change the lists with each other and every team develops the other team's list with imagined details about each activity mentioned (10 min.).

At the end of this part, the teacher collects the two lists and gives the students the possibility to divide the materials among them, in order to make the background for the poem, explaining the choice of materials (shape, form, colour, the symbolism they associate to each material). The teacher reads aloud the two lists, passing the sentences at the first-person singular, and spontaneously adding connectors, intonation and rhythm.

Writing activity:

In groups, the students organize the ideas from the lists, according to a criteria they choose (chronological, spaces, emotions, social interactions etc.) and develop the ideas when they feel like, writing a text at the first person singular, in the form of a poem in free verse. Group correction of language mistakes. Some group members write on tissue paper the feelings they associate with the different activities from the text, others elaborate a graphic form to represent the persona. In the end, the students copy the final form of the text on the paper they choose and stick it, together with the tissue paper pieces and the graphic on the cardboard.

Anexo 19: Fragmentos dos cartazes-poema "What Work Is"



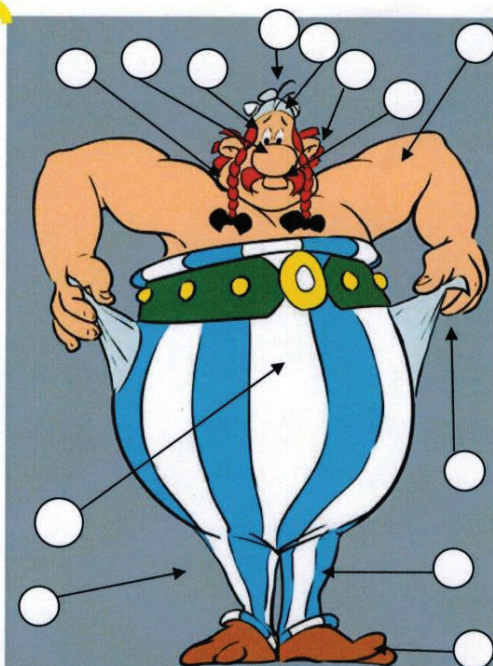
Anexo 20: Fichas de trabalho para a unidade didática “O Corpo Humano” (turma 7ºD)

Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama
EB 2/3 de Aranguez Ano letivo 2014-2015 Francês, 7º Ano

Associe les mots à l'image.

Obélix a un(e):

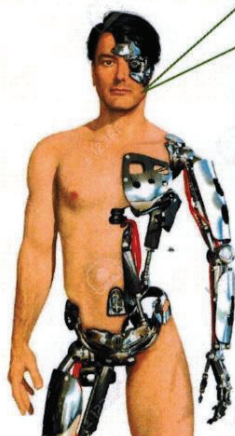
1. tête (f)
2. visage (m)
3. nez (m)
4. bouche (f)
5. cou (m)
6. ventre (m)



Obélix a deux:

7. yeux (m)
8. oreilles (f)
9. bras (m)
10. mains (f)
11. jambes (f)
12. genoux (m)
13. pieds(m)

J'ai seulement un œil,
une oreille, un bras, une
jambe et un genou.



Identifie les pluriels irréguliers et complète le tableau.

m/f	Singulier	Pluriel

Fiche 7.1.1

Ratatouille <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/317747-ratatouille>

Souligne les verbes à l'impératif en bleu et les noms des aliments en rouge. Relie les images et les indications.

1



2



3



4



5



A.

Après avoir fait cuire les légumes, ajoutez-les tous aux tomates et aux oignons, baissez le feu puis mélangez.

Ajoutez un beau bouquet garni de thym, de romarin et de laurier, salez, poivrez, puis couvrez pour laisser mijoter 40 minutes en remuant régulièrement.

B.

Dans une poêle, versez un peu d'huile d'olive et faites-y revenir les uns après les autres les différents légumes pendant 5 minutes pour qu'ils colorent. Commencez par les poivrons, puis les aubergines, les courgettes et enfin les oignons et les tomates que vous cuirez ensemble.

D.

Lavez et détaillez les courgettes, l'aubergine, le poivron vert et le rouge, en cubes de taille moyenne. Coupez les tomates en quartiers, et émincez l'oignon.

C.

Pour finir

Cuisinez, savourez... puis si vous le souhaitez, partagez / déposez (ci-dessous) votre avis sur cette recette.

E.

A environ 10 minutes du terme de la cuisson, ajoutez les deux belles gousses d'ail écrasées puis couvrez de nouveau. N'hésitez pas à goûter et à assaisonner de nouveau selon vos goûts.



Voilà une
peinture à mon
goût !

La leçon
d'anatomie
du docteur
Ratatouille

Voici deux exemples :

*La poitrine est un
potiron. Les paupières
sont des petit pois.*

Lie les parties du corps avec les aliments. Écris des
propositions sur le personnage du tableau, selon
les exemples de Ratatouille.

Le nez	Une/Des cerise(s)
La bouche	Une/Des poire(s)
Le visage	Une/Des pomme(s)
L'œil/Les yeux	Un/Des raisin(s)
La tête	Une/Des prune(s)
Les cheveux	Un/Des oignon(s)
Le cou	De l'ail
L' / Les oreille(s)	Des petit pois
La poitrine	Une/Des olive(s)
La/Les paupière(s)	Du maïs
	Une/Des figue(s)
	Une/Des courgette(s)
	Un/Des potiron(s)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

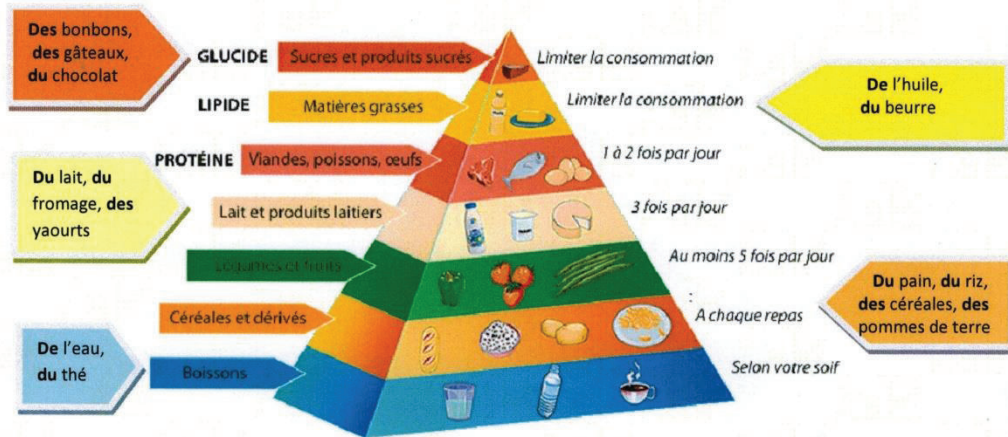
.....

.....

.....

Activité 1.

1. Regarde la pyramide alimentaire. Quelles sont les conseils des diététiciens (manger, boire, éviter et consommer) ?



2. Complète le tableau avec des exemples. Quelle est la règle ? Explique-la oralement.

Articles partitifs : d', de la, du, des	Masculin	Féminin
Singulier	Ex :	Ex :
Pluriel	Ex :	Ex :

Activité 2. Compare le menu des images avec la pyramide alimentaire, complète les observations et donne des conseils pour faire une bonne alimentation.

Observations :	Conseils :
Il y a ...	-
Il n'y a pas ...	
	Recommandations de :

Compare les deux images. Quelles sont les différences ? Qui sont les personnages ? Comment sont ils ? Qu'est-ce qu'ils mangent ?



1. Pieter Breughel l'Ancien, Le repas de nocces (1567)



2. Albert Uderzo, Astérix chez les belges (1979)

Anexo 21: Dia da Francofonia no Museu do Trabalho Michel Giacometti de Setúbal
(20 de março de 2015)



20 MARÇO DIA DA FRANCOFONIA (SEXTA)

| 10h00 - Aula sobre a alimentação em francês, com alunos do 4º ano da EB 2/3 Aranguez, pela professora Laura Dobrescu.

| 15h-16h30

- Momentos de poesia, leitura por alunos, convidados e público;
- Concurso "Dix moi Dix mots"
- Momento Musical por Luís Tavares, António Ouro, Youri Santos, João Oliveira, Osvaldo Picoito, Miká Nunes, Carlos Jesus, Isabel Soares, José Teodósio (Técnico de Som), com a colaboração da Escola Art'ensemble-Escola de Artes, sob direção do Professor José Soares e alunos da mesma escola.

28 MARÇO (SÁBADO) TARDE INTERCULTURAL > 15H00 ÀS 18H00

- Le Pain – Connaissances et Saveurs (O Pão | Saberes e Sabores) | Palestra sobre o Pão na gastronomia, colaboração Escola Hotelaria e Turismo de Setúbal
- Apontamento Visual - O Pão nas diversas culturas, participe com as suas memórias!

• Nós cuidamos da Terra | Do cultivo do trigo ao fabrico do pão | Dramatização através da exploração do espólio de Michel Giacometti, por jovens do Centro Comunitário de S. Sebastião.

- Degustação de "Pão" pela Escola de Hotelaria e Turismo de Setúbal

• Momento musical de fado por Luís Tavares (guitarra baixo), Youri Santos, David Sousa Carlos (viola de fado), Pedro Rui (guitarra), Jorge Pimentel (guitarra portuguesa), Fernando Marques (percussionista), António Ouro, João Oliveira, Osvaldo Picoito, Miká Nunes, Carlos Jesus, Isabel Soares (vozes); José Teodósio (Técnico de Som)

- Participação do grupo coral "Amigos do Independente" Responsável Possidónio Chitas.





Anexo 22: Albume de fotografias com legendas



1. Nous rencontrons J.J. et visitons le musée du Travail.



2. Nous visitons une exposition sur le pain.



17 António lit un poème L'empereur écrit par Ynés.



18 Nous lisons un poème. La professeurne donne un coup de main.



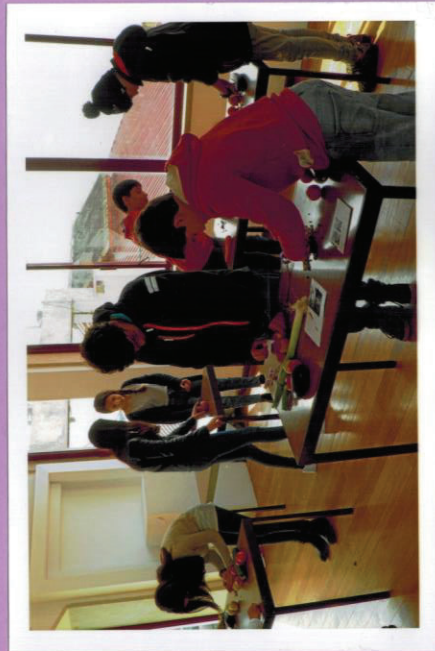
14 - António apprenant les fruits et les légumes.



13 Sofia crée une figure végétale.



14 Nous créons des figures. Nous regardons le Travail de Bélier.



15 Les élèves font des compositions avec des fruits et des légumes.

Anexo 23: Composições criadas e descritas pelos alunos



26- Les yeux sont des tomates.

26 - La bouche est une courgette.

26- Les oreilles sont des poires.

26 - Le nez est une carotte.

26- Les joues sont des pommes.

26- Les cheveux sont des feuilles d'épinards.

26- Il porte un chapeau d'aubergine et des fleurets.



22 Les yeux sont des tomates

22 La bouche est une poireau.

22- Le corps est une courgette.

22 le visage est une feuille de salade et les joues sont des oignons.

22 Les mains sont un poireau et un oignon.

22 Les cheveux sont une au brocoli.

22- Les bras sont des carottes.

22 Les jambes sont des carottes, aussi.

22 Les pieds sont des haricots.

22 Le nez est une poire.



23. Les yeux sont des Tomates.

23. Le nez est une pomme de terre.

23. Sa bouche est une feuille d'oignon.

23. La langue est des haricots.

23. Les cheveux sont une feuille de chou.

Anexo 24: Exercício de leitura rápida utilizando a aplicação *TripWow*





Anexo 25: Exercício utilizando a aplicação Web 2.0 Voki.

Ficha de trabalho de compreensão oral



Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, EB 2/3 de Aranguez

Ano letivo 2014-2015

Francês, 7º Ano

A. Écoute et choisis la bonne réponse :

1. Il s'appelle :

- a. Jean
- b. Jacques
- c. Jean-Jacques.

2. Un loisir est :

- a. Quelque chose que tu aimes faire
- b. Quelque chose que tu n'aimes pas faire
- c. Quelque chose que tu fais à l'école.

3. Il aime voir :

- a. Des films d'aventure
- b. Des films historiques
- c. Des livres d'aventures.

4. Amélie est :

- a. Sa sœur
- b. Son frère
- c. Sa mère.

5. Amélie n'aime pas :

- a. Regarder la télé
- b. Jouer à des jeux vidéo
- c. Faire du sport.

6. François est :

- a. Son père
- b. Son ami
- c. Son frère.

7. François adore :

- a. Jouer de la guitare
- b. Jouer aux cartes
- c. Surfer sur Internet.

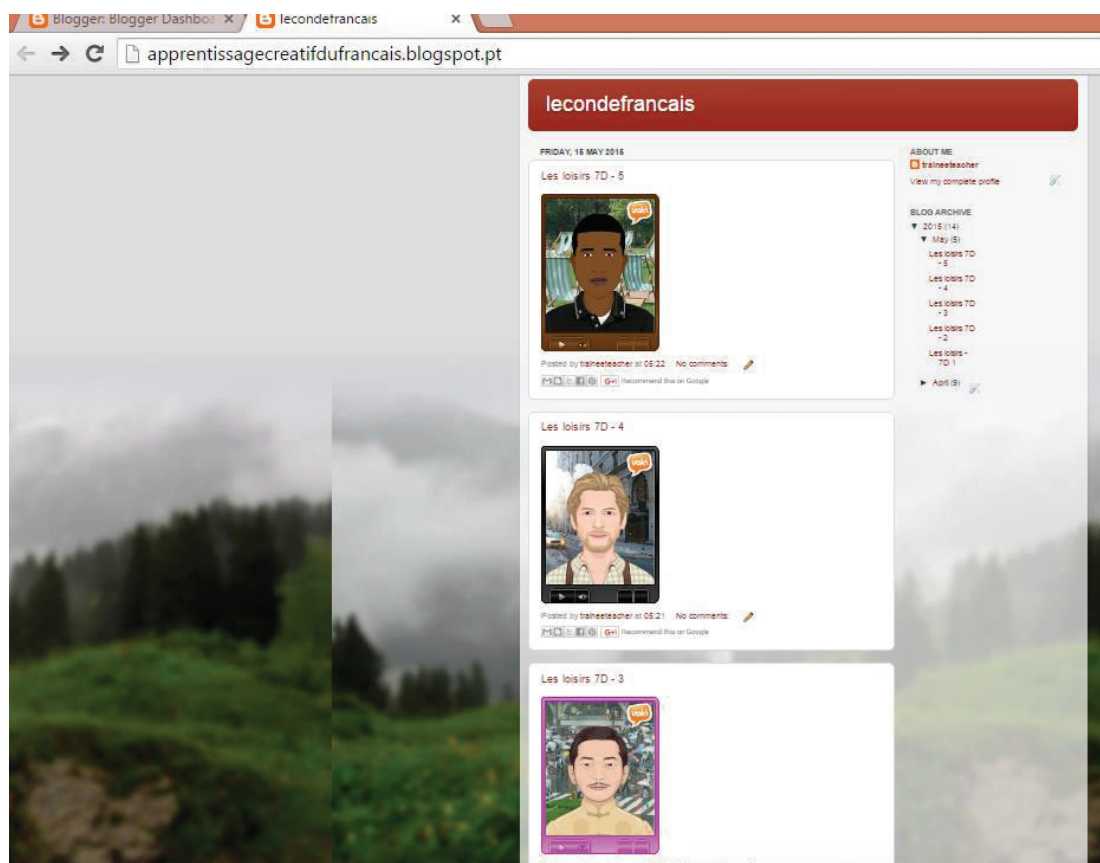
B. Coche (X) les loisirs que tu écoutes dans le matériel :

Faire du skate	<input type="checkbox"/>
Jouer au basket	<input type="checkbox"/>
Surfer sur l'Internet	<input type="checkbox"/>
Aller au cinéma	<input type="checkbox"/>
Regarder la télé	<input type="checkbox"/>
Prendre des photos	<input type="checkbox"/>
Jouer à des jeux vidéo	<input type="checkbox"/>
Danser	<input type="checkbox"/>
Faire du sport	<input type="checkbox"/>
Faire du cheval	<input type="checkbox"/>
Jouer de la guitare	<input type="checkbox"/>
Jouer au tennis	<input type="checkbox"/>
Visiter un musée	<input type="checkbox"/>
Faire du vélo	<input type="checkbox"/>
Lire des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>
Jouer au football	<input type="checkbox"/>
Écouter de la musique	<input type="checkbox"/>
Chanter	<input type="checkbox"/>
Sortir avec les amis	<input type="checkbox"/>
Faire des promenades	<input type="checkbox"/>

C. Crée ton personnage. Quels sont ses loisirs ?

Fiche 6.1

Anexo 26: Exercícios de compreensão oral propostos pelos alunos, com base em materiais criados em Web 2.0 (“Les Loisirs”) e publicados no blogue <http://apprentissagecreatifdufrancais.blogspot.pt/>



A. Écoute et choisis la bonne réponse :

- | | |
|--|---|
| <p>1. Le Voki 1 s'appelle :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Bartb. Bartoloméc. Oscaré. <p>2. Le Voki 1 a :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Dix ansb. Treize ansc. Soixante-neuf ans. <p>3. C'est :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Une filleb. Un garçonc. Un super héros. <p>4. Le Voki 1 aime :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Aller à la gymb. Jouer au footballc. Faire la vaisselle. <p>5. Le Voki 2 adore aller :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Au muséeb. À la gymc. Au parc du skate. <p>6. Le Voki 2 adore jouer :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Du footballb. Du tennisc. Du piano. <p>7. Le Voki 2 aime :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Sortir avec ses amisb. Jouer de la guitarec. Regarder la télé. | <p>8. Le Voki 3 est :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Laid et antipathiqueb. Beau et courageuxc. Sensible et timide. <p>9. Les yeux de Voki 3 sont :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Noirsb. Bleusc. Marron. <p>10. Le Voki 3 adore :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Aller au cinémab. Faire du skatec. Le sport. <p>11. Le Voki 3 rêve de :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Aller au Japonb. Aller dans l'espacec. Faire de kitsurf. <p>12. Le Voki 5 aime :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Faire des photosb. Faire du skatec. Faire du vélo. <p>13. Le Voki 5 aime jouer :</p> <ul style="list-style-type: none">a. De la guitareb. Au tennisc. Au football. <p>14. Sa sœur n'aime pas :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Aller au cinémab. Chanterc. Ecouter de la musique. |
|--|---|

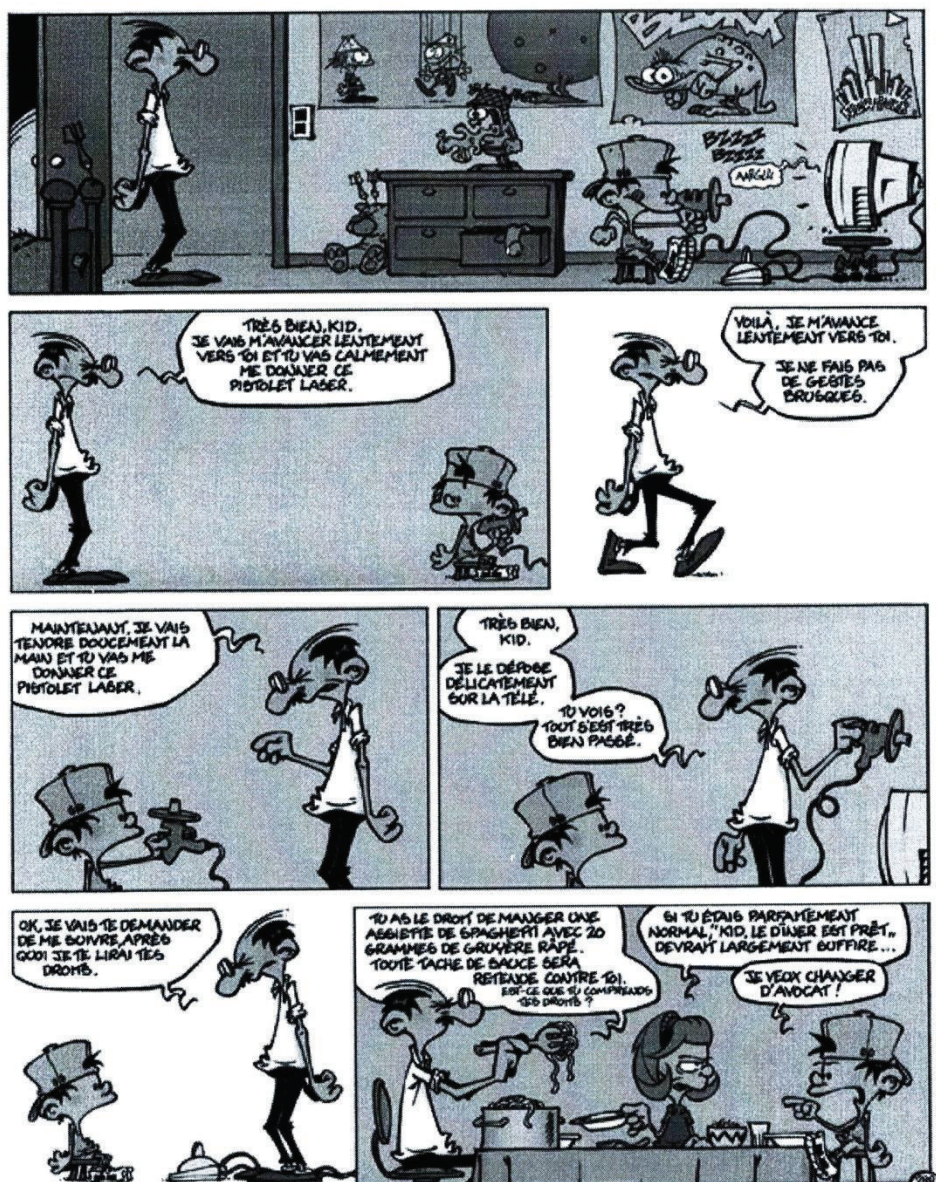
B. Quelles activités ils font ensemble?

1. _____
2. _____

Anexo 27: Ficha de trabalho para a unidade didática "Loisirs"

Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama
EB 2/3 de Aranguez
Ano letivo 2014-2015 Francês, 7º Ano

A. Lis ce fragment de la bande dessinée **Kid Paddle**, de Midam (n. 1963). Qu'est-ce qui se passe?



B. Compare les bulles des cases 2 et 3. Choisis les éléments communs. Qu'est-ce que le père fait ? Qu'est-ce qu'il dit ?

C. Complète le tableau avec des constructions similaires et continue l'exercice dans ton cahier :

Sujet + aller + verbe à l'infinitif = FUTUR PROCHE	Indicatif présent
Je vais m'avancer	Je m'avance

Anexo 28: Ficha de trabalho “Je t’aime”

EB 2/3 de Aranguez, Ano letivo 2014-2015

Francês, 7º Ano

*Écoute la chanson et complète
les paroles avec les articles indéfinis.
Souligne les verbes à l’infinitif.*

Je t’aime

Rick Allison / Lara Fabian

D'accord, il existait d'autres façons de se quitter.
Quelques éclats de verres auraient peut-être pu nous aider.
Dans ce silence amer, j'ai décidé de pardonner
Les erreurs qu'on peut faire à trop s'aimer.

D'accord la petite fille en moi souvent te réclamait
Presque comme mère, tu me bordais, me protégeais.
Je t'ai volé ce sang qu'on aurait pas dû partager,
A bout de mots, de rêves, je vais crier:

Je t'aime, je t'aime
Comme fou comme soldat,
Comme star de cinéma.
Je t'aime, je t'aime
Comme loup, comme roi,
Comme homme que je ne suis pas.
Tu vois, je t'aime comme ça.

D'accord, je t'ai confié tous mes sourires, tous mes secrets,
Même ceux, dont frère est le gardien invoué.
Dans cette maison de pierre
Satan nous regardait danser.
J'ai tant voulu la guerre
De corps qui se faisaient la paix.

Je t'aime, je t'aime
Comme fou, comme soldat,
Comme star de cinéma.
Je t'aime, je t'aime, je t'aime, je t'aime, je t'aime, je t'aime
Comme loup, comme roi,
Comme homme que je ne suis pas.
Tu vois, je t'aime comme ça,
Tu vois, je t'aime comme ça.

Source: http://www.paroles-musique.com/paroles-Lara_Fabian-Je_Taime-lyrics,p1938

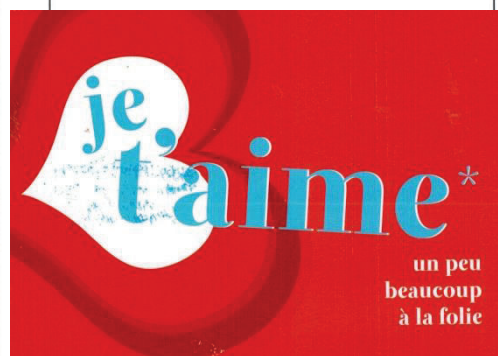


Lis la strophe et identifie les mots qui riment. Remplace ces mots avec d'autres mots qui riment, aussi, et fais une strophe rigolote.

Je t'aime, je t'aime
Comme un fou, comme un soldat
Comme une star de cinéma
Je t'aime, je t'aime, je t'aime, je t'aime, je t'aime, je t'aime
Comme un loup, comme un roi,
Comme un homme que je ne suis pas.
Tu vois, je t'aime comme ça,
Tu vois, je t'aime comme ça.

un chocolat
un avocat
un électorat
un émirat
un état
un habitat
un éclat (*brilho*)
un eczéma
un pyjama
un schéma
un acacia
un lilas
un appui-bras
Atlas
une caméra
un cobra
un compas
un contrebas
Dalai-lama
un inca
une diva
un anchois (*anchova*)
un chinois
un bourgeois
un gaulois
quelquefois
un québécois
des petits pois (*ervilhas*)

un acajou
un andalou
un bambou
un bijou (*jóia*)
un bisou
un cajou
un casse-cou (*temerário*)
un coucou
un genou (*joelho*)
un hibou (*coruja*)
un haïku
un hindou
un kangourou
un miaou
un minou
un zoulou



Anexo 29: Poema "Je t'aime"

Je t'aime, je t'aime

Comme un habitat, comme un
chocolat,

Comme des petits pois.

Je t'aime, je t'aime,

Comme un bijou, comme un bambou,

Comme un homme que je ne suis pas

(Encore), je t'aime comme ça.

Tu vois, je t'aime comme ça.



Pedro, 7^oD

EB 2/3 Aranguez



Je t'aime, je t'aime

Comme un bijou, comme un
bambou,

Comme un kangourou.

Je t'aime, je t'aime,

Comme un coucou, comme un roi

Comme un homme que je suis

quelquefois

Tu vois, je t'aime comme ça

Je t'aime comme un chinois.

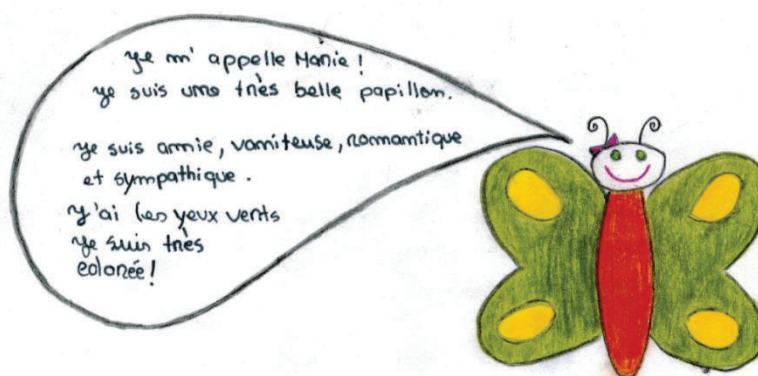
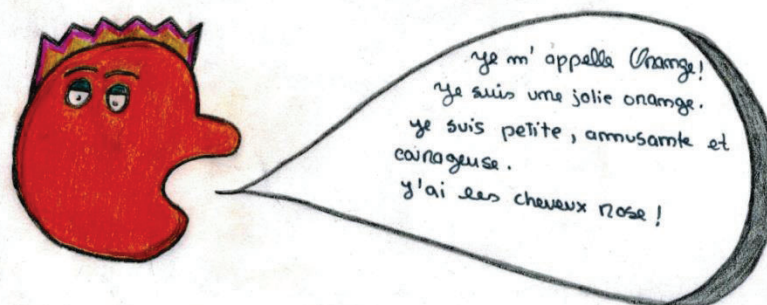
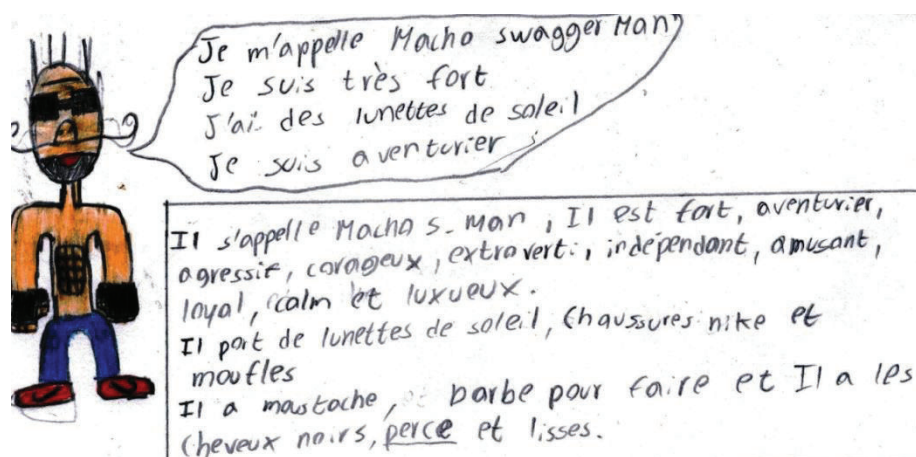
Inês, 7^oD

EB 2/3 Aranguez

Journée Internationale de la Francophonie, le 20 mars 2015

Museu do Trabalho Michel Giacometti, Setúbal

Anexo 30: Banda desenhada criada pelos alunos e exercícios utilizando a mesma



LEANDRO MARTINS
7º D

yl porte
une lunette
yl change
est louches
et mais et
yl est
intelligent,
juste et sympathique








yl porte um
chapau.
yl les yeux mar
ron.
yl les moutche,
yl est sporty, agressive
aventure et
antiptique

Corrigez les phrases suivantes:

1. Je suis une fraise, intelligent et coragouse.
2. J'habite au Angleterre, à Londres.
3. Elles est bavarde et est jalouse.
4. Je porte une lunette.
5. Il cheveux est bouclés et noirs et yeux bleus.
6. Elle sont cheveux verts et a yeux sont verts.
7. J'ai lunettes. Il est corageux, Il est gentil et est organisé.
8. Elle est une très belle papillon.
9. Je porte une lunette.
10. Il cheveux est bouclés.
11. Elle sont cheveux verts et a yeux sont bleus.
12. Il porte de lunettes de soleil, chaussures Nike et moufles.
13. Il a moustache, barbe pour faire et il a les cheveux noirs et lisses.
14. Je suis a footballeur.
15. Je joue à l'Espagne.
16. Elle et américains.
17. Il n'a pas d'amie.
18. Ses cheveux marrons.

A. Associe les loisirs avec les affirmations des personnages et complète le tableau avec des exemples:

Je le fais.	Je le fais.	Je la joue.	Je les joue.	Je l'écoute.
				
La guitare?	Les jeux vidéo?	Le sport?	La musique?	Le vélo?

Les pronoms personnels COD	Exemples
Le, la, l'	
Les	

B. Relie les questions avec les réponses:

Comment tu t'appelles?
Quels sont tes loisirs?
Quel âge as-tu?
Combien de sports tu pratiques?
Quand sors-tu avec tes amis?
Où allez-vous?

1. J'ai treize ans.
2. Nous allons dans le parque, pour faire du skate.
3. Je m'appelle Diane.
4. Je pratique trois sports: je joue au basket, je joue au tennis et je fais du cheval.
5. Je sors avec mes amis le samedi, le matin.
6. Mes loisirs sont: lire de la BD, dessiner et faire du vélo.

<p>Un bon impératif Former des impératifs pour une vie saine, après les images suivantes:</p>	<p>▲ Se coucher tôt</p> 	<p>▲ Prendre le petit-déjeuner</p> 	<p>▲ Manger des fruits et des légumes</p> 	<p>✗ Fumer</p> 
	<p>▲ Prendre les escaliers</p> 	<p>▲ Faire du sport</p> 	<p>✗ Manger de fast-food</p> 	<p>▲ Faire des promenades</p> 

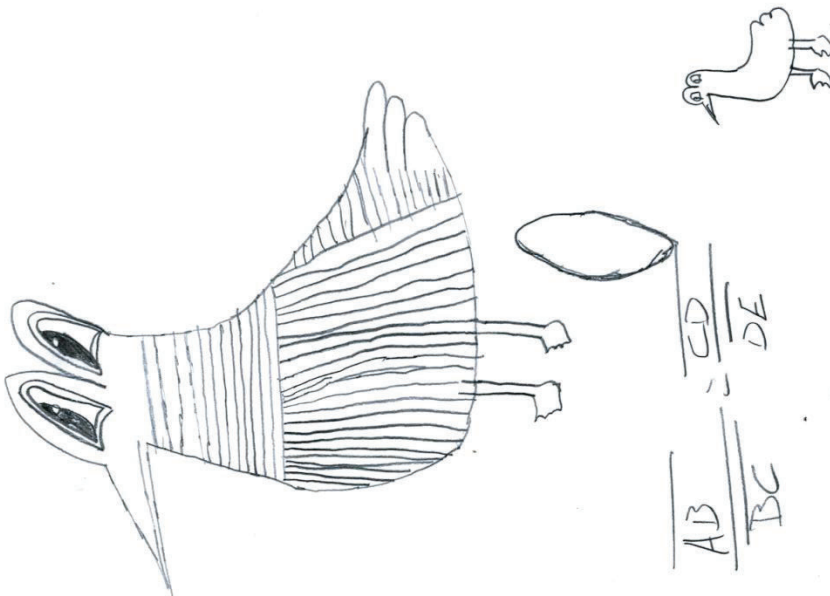
Anexo 31: Leitura e interpretação de um poema

Endre Francisco 7º E n.º 15

Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama
EB 2/3 de Aranguez
Ano letivo 2014-2015 Francês, 7º Ano

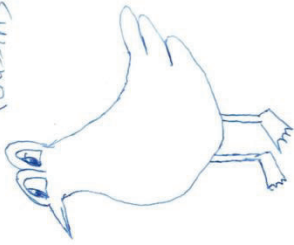
São Pires 7º E n 10

Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama
EB 2/3 de Aranguez
Ano letivo 2014-2015 Francês, 7º Ano



A. Voici un poème de Raymond Queneau sur un aliment.

1. Quel est l'aliment ? Ecris son nom dans l'espace indiqué.
2. A que se réfère le pronom «le» dans l'avant-dernier vers ? *l'oeuf*
3. Qu'est-ce que « les poussins » ? Fais un petit dessin pour illustrer le poème.
4. Pourquoi le poème termine avec une interrogation ? *Poussins qu'ils sortent d'oeuf*



La leçon de choses (Adapté)

Venez, poussins,
Asseyez-vous
Je vais vous instruire sur *l'oeuf*
Dont tous vous venez, poussins,
l'oeuf est rond
Mais pas tout à fait
Il serait plutôt ovoïde
Avec une carapace
Et vous en venez tous, poussins
Il est blanc
Pour votre race
Crème ou même orange (...)
A l'intérieur, il y a...
Mais pour y voir
Faut le casser
Et alors d'où - vous poussins - sortez ?

Source : <http://www.poetica.fr/poeme-843/raymond-queneau-la-lecon-de-chose/>

B. Observe et apprends.

Pronoms personnels COD	Exemples
le, la, l'	Il est blanc. Il faut le casser pour voir l'intérieur. La carapace ? Il faut la casser. Le poète ? Je l' admire .
les	Les poussins ? Le les adore.

Anexo 32: Produção de materiais de aprendizagem





Anexo 33: Encontros no mundo francófono, com Régis Lambert



[illegible]

Nous sommes venus sur le continent américain il y a 12 mil ans.

Nous sommes des amérindiens (des natifs) du Canada, de la région francophone du Québec. Nous préférons nous appeler «les Premières Nations».

Nos grands-parents ont fait du cheval. Ils ont habité (dans) des tentes.

Nous faisons du cheval aussi, mais nous habitons (dans) des appartements et des maisons.